GIOVANNI VIDARI

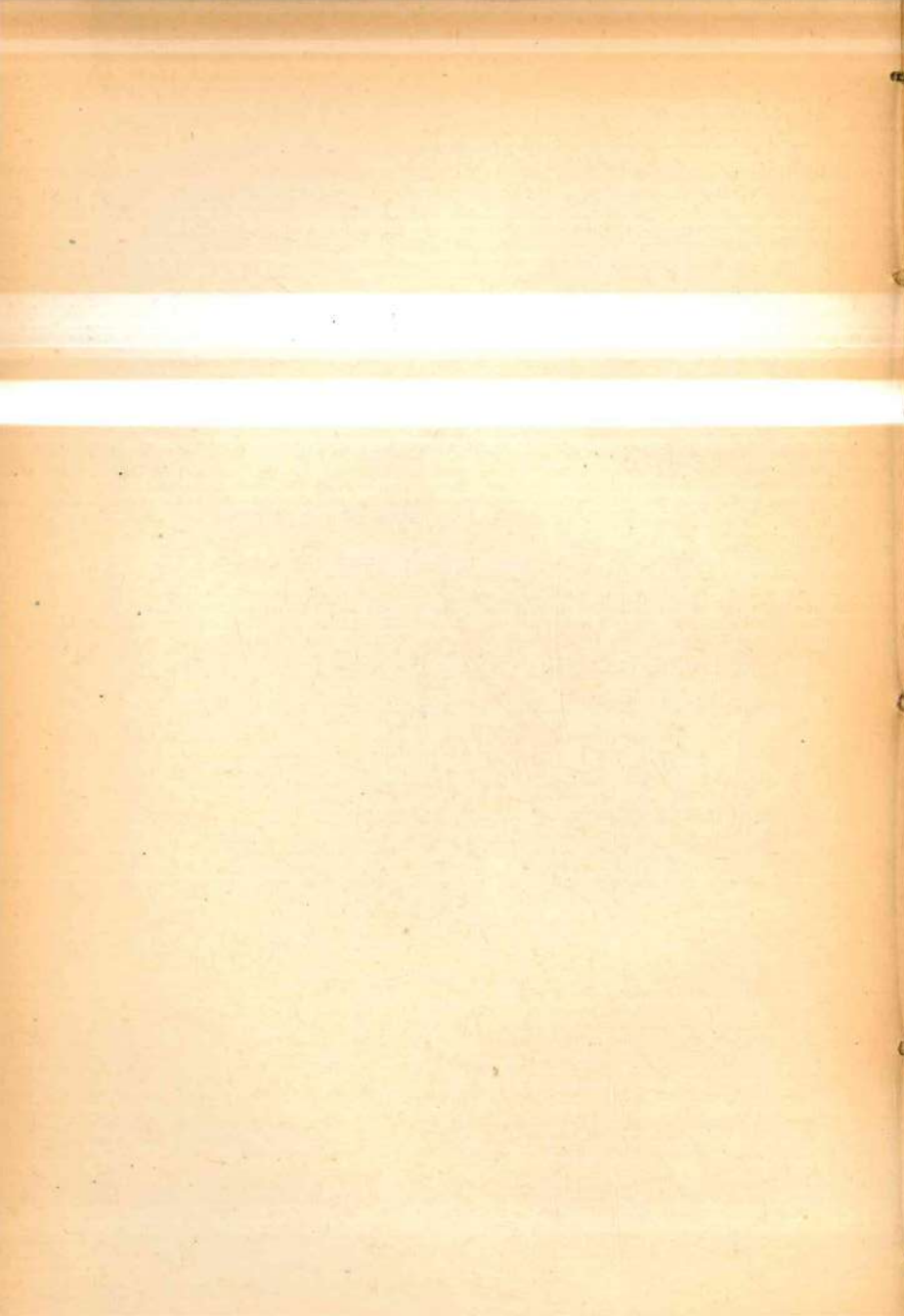
ETICA E PEDAGOGIA

VALLECCHI EDITORE FIRENZE

PREFAZIONE

Raccolgo in questo volume alcuni saggi di Etica e di Pedagogia già pubblicati in Riviste e in Atti accademici, che, per gli argomenti trattati e per le tesi svolte, presentano tra loro affinità di pensiero e conservano tuttora (pur essendo qua e là evidenti gli accenni a momenti e motivi culturali ora men vivi) un certo interesse per i problemi della coscienza morale e pedagogica.

Torino, giugno 1922.

GIOVANNI VIDARI.

Prammatismo e intellettualismo di fronte alla morale. (1)

I.

Chi, pure rapidamente, rievochi la storia del pensiero europeo negli ultimi quarant'anni del secolo decimonono, e soprattutto ricerchi di qual natura fossero i problemi che più occuparono le menti dei pensatori e appassionarono e diressero pur le anime che vivono in qualche modo o per qualche riflesso la vita della cultura, non può non convenire, io credo, che il problema della conoscenza, della natura, dei limiti e dell'oggetto di essa ha esercitato su tutti gli altri il predominio. Che cosa può l'uomo conoscere? E di che natura è l'oggetto della sua conoscenza? Arriva egli ad afferrare la essenza delle cose o si deve arrestare al fenomeno? E qualora egli possa attingere col suo intelletto la realtà, di che natura è questa, quale ne è la legge o il principio costitutivo? E se invece la sua conoscenza si arresta al fenomeno, in che rapporto sta il fenomeno con la realtà sottoposta e con la mente che lo apprende? Ecco una serie di domande rampollanti naturali e imperiose dalla stessa riflessione sull'attività intellettiva, domande variamente presentate e discusse e risolte

(1) Pubblicato per la prima volta in *Cultura filosofica*, anno IV, 3. 1910

a seconda delle tradizioni filosofiche, dei caratteri etnici, dei temperamenti personali, ma ad ogni modo incombenti sempre sugli spiriti, come le esigenze scientifiche supreme, più interessanti e vitali. Dal criticismo di Alberto Lange al neo-criticismo di Carlo Renouvier, dal materialismo di Iacopo Moleschott al monismo di Ernesto Häckel, dall'evoluzionismo meccanico di Herbert Spencer al positivismo di Roberto Ardigò, dall'empirismo di Stuart Mill all'empirio-criticismo di Riccardo Avenarius, è una ridda vertiginosa e incessante di pensieri, di critiche, di elocubrazioni intorno al punto oscuro e attraente insieme della natura del conoscere. La *Logica* del Mill (1843), i *Saggi di Critica generale* del Renouvier (1854-64), *I primi principii* dello Spencer (1862), il *Vero* dell'Ardigò (1891), *La Critica dell'esperienza pura* dell'Avenarius (1888-90), che vanno indubbiamente segnalate fra le opere filosofiche più ricche di pensiero, più caratteristiche e più dominatrici della seconda metà del secolo decimonono, son tutte ispirate dalla preoccupazione e dal proposito di porgere una risposta a quel formidabile problema. E il grande successo e la stessa diffusione di quelle opere, se per un lato attestano la potenza di quei pensatori e in genere la energia vittoriosa del pensiero che, in sè solo fidando, riesce ad avvolgere e a trascinare nel suo giro tutta una ampia e colta società civile, per un altro ci dimostrano come quel problema della conoscenza, cioè della sua natura, de' suoi limiti, del suo oggetto, avesse assunto nella coscienza sociale del tempo la posizione centrale, orientando verso di sè le menti, illuminando della propria luce tutto il mondo della cultura.

Ora, da questo atteggiamento spirituale, quali conseguenze derivarono per la vita morale e per le dottrine che si propongono di indagarne la natura e di darne la spiegazione?

Ecco, per la vita morale la conseguenza più im-

mediata fu che essa scadde del suo valore e della sua importanza nella coscienza comune, si smarrì o si offuscò il senso della sua interiorità, se ne vide e apprezzò l'aspetto essenzialmente esteriore e sociale. La preponderanza quasi esclusiva data sulle altre forme di vita spirituale alla scienza e al sapere, epperò alla cultura dell' intelligenza e dell' istruzione, il cresciuto apprezzamento dei beni fisici ed economici, la illusione di aprire, coi semplici mezzi forniti dalla civiltà scientifica, un'era di felicità e di giustizia, il raffreddamento dell' interesse religioso sono tutte ripercussioni sociali dell'empirismo, dell' agnosticismo, del positivismo che trionfarono nella seconda metà del secolo decimonono, e che a loro volta si ricollegano all'orientamento intellettualistico della cultura e alla importanza prevalente assunta dal problema del conoscere.

Le conseguenze poi che ne derivarono nel campo delle dottrine morali sono ancora più chiaramente determinabili. Anzitutto è accaduto che fra l' interesse scientifico di scrutare a fondo la natura della moralità e quello di far valere o applicare i principii delle dottrine costruite intorno alla conoscenza e al suo oggetto, il primo cedette interamente al secondo; onde, trasportandosi nell'etica a volta a volta l'agnosticismo, il monismo materialistico, l'evoluzionismo meccanico, il positivismo, furono in dipendenza da essi e senza nessun peculiare riguardo alla essenza della vita morale, risolti i problemi della libertà, dell' ideale, del progresso, della sanzione, della giustizia, della responsabilità. La impossibilità di una forma di conoscenza diversa da quella strettamente empirica, la applicazione, ritenuta necessariamente generale, del determinismo, i principii dell'evoluzione, dell'adattamento all'ambiente, delle reazioni naturali, dell'equilibrio mobile penetrarono nel campo dell'etica escludendone alcuni problemi ritenuti fino allora essenziali, travisando il senso di altri, determinando interpretazioni

nuove e artificiose di fatti e concetti importanti. Una seconda conseguenza non meno grave fu che l'attenzione scientifica venne portata principalmente sul lato esteriore della condotta, oggetto naturale di una conoscenza empirica, epperò sulle relazioni sociali e sul loro sviluppo storico; talchè la morale venne ridotta a osservanza di costumi e l'etica a storia naturale dei costumi, oppure a fisica sociale. Dall'Etica di Gugl. Wundt, pur così pervasa di un alto soffio idealistico, alla Scienza dei costumi pronosticata dal Lévy-Bruhl, l'indirizzo prevalente è quello di mettere in luce più l'aspetto esteriore che l'interiore della condotta, più la norma del costume che l'imperativo della coscienza, più la genesi sociale delle istituzioni etiche che il loro intrinseco valore; e una conseguenza estrema, a cui si arrivò, fu di sostenere che una riorganizzazione dei rapporti sociali conforme alle conclusioni e alle applicazioni delle scienze positive, principalmente economiche, determinerebbe per sè sola la svalutazione dei principii obbligatorii della condotta, epperò la trasformazione della coscienza morale in pura e semplice coscienza sociale.

Ma questo atteggiamento spirituale, determinato, come ho detto, dal predominio del problema e dell'interesse gnoseologico e logico su tutti gli altri, incominciò ad essere scosso sul finire del secolo scorso quando, per un complesso di cause che ora sarebbe fuor di luogo esaminare, apparvero sulla scena della vita civile energie, elementi, fenomeni e processi, che in parte sconvolgevano gli schemi mentali a cui l'intellettualismo o idealistico o positivistico ci aveva abituati, in parte rivelavano forme di vita, interessi, potenze, conquiste non prima pensati o considerati, in parte richiamavano l'attenzione sopra esperienze più fresche, più verginali, più ricche di quelle ormai viete e morte, nelle quali la scienza positiva si era ristretta. Il fiotto possente di energie spirituali essenzialmente volitive ed etiche gettato nella corrente

della vita civile dalle nuove genti anglo-sassoni; lo spettacolo magnifico della giovinezza trionfale e imperiale di un popolo d'estremo oriente entrato a sconvolgere con la propria azione vittoriosa, col proprio spirito di sacrificio, con la propria fede religiosa, i freddi schemi del positivismo utilitario e calcolatore; la tenacia vitale del sentimento e del pensiero religioso, pur dopo tanti attacchi or misurati or violenti non solo di scuole filosofiche e scientifiche, ma di partiti politici e di movimenti sociali; l'esperienza dolorosa della scarsa utilità dei compromessi e degli accordi sapientemente calcolati e meditati nell' intento di arrivare alla grande rivoluzione sociale, onde si presentava come necessaria l'azione diretta, tra istintiva e passionale, delle classi soggette contro le dominatrici; la esaltazione, infine, che nelle forme suggestive e fascinatrici dell'arte, della poesia, della eloquenza compirono taluni spiriti eminenti delle tendenze umane originarie, degli istinti di lotta, delle volontà operative e dominatrici — sono i fatti principali che, sprigionandosi quasi a un tratto dal grembo oscuro della vita sociale, e apparendo insieme, variamente intrecciati e illuminati, sulla scena del mondo, hanno prodotta una violenta scossa nelle coscienze, demolendo quasi dalle fondamenta l'edificio delle convinzioni eretto dall' intellettualismo precedente, e spalancando invece sotto gli occhi il baratro immane, in cui par che veramente si sprofondino le radici della vita.

Ed ecco che il problema, non più del conoscere, ma del fare o dell'azione, balzava in prima linea. Che importanza ha il fare nel processo spirituale complessivo, nella formazione e nello sviluppo dell'uomo? Che influenza ha il fare, e con esso l'istinto o la volontà che gli sta alla base, sul conoscere e sull'oggetto del conoscere, su quello che veramente si conosce e su quello che non si conosce, ma che si crede di conoscere o di affermare? Per converso, che valore

hanno la conoscenza per un lato e la fede per l'altro, la verità scientifica e il dogma religioso per rispetto all'azione e ai suoi fini? E che relazione esiste tra i varii fini dell'azione, e come fra loro si graduano, e quale ne è, per avventura, il supremo e direttivo? Si apriva, quindi, alla indagine dello scienziato e del filosofo un nuovo campo vastissimo di ricerche gnoseologiche e psicologiche in rapporto col punto di vista e con l'interesse recentemente scoperto e suscitato. Così, con baldanzoso impeto giovanile irruppero nell'arringo filosofico, lanciando gridi incomposti e confusi di ribellione e di speranza insieme, levando a rumore i campi chiusi e, in vero, un po' avvizziti o isteriliti della cultura accademica, raccogliendo intorno a sè, come suole accadere intorno a ogni strepitoso agitatore che sembri instauratore di vita, turbe di plaudenti e di facili ammiratori — irruppero, dico, da tutte le parti, dalle Università e dalle Chiese, dai Laboratorii scientifici e dai Congressi internazionali le schiere dei prammatisti. E tutto, con facilità pari alla confusion dei moti, fu messo senza pietà a soqquadro: il criterio logico della verità, le teorie scientifiche più accreditate, i dogmi religiosi più autorevoli, i principii morali più universalmente accolti; e tutto il vasto terreno della tradizione scolastica, chiesastica, accademica, letteraria fu percorso e dissodato dal nuovo vomere tagliente del pensiero prammatistico. Il quale è parso così a molti esser riuscito a salvar la filosofia dall'irrigidimento o dalla sonnolenza, o almeno esser riuscito a risvegliarne nella coscienza comune l'interesse e il culto, agitandole innanzi la fiaccola accesa della vita e delle sue più profonde esigenze di azione, di fede, di espansione. A ogni modo è certo che pochi incendii filosofici, se non forse quelli per certi rispetti affini della sofistica e del romanticismo, si sono propagati con tanta rapidità da un estremo all'altro del mondo civile. Dal 1897, quando comparve l'opera fondamentale di William

James su la Volontà di credere, al 1908, quando al Congresso filosofico di Heidelberg parve celebrarsi il riconoscimento ufficiale del Prammatismo combattente se non ancora vittorioso, fu un succedersi rapidissimo e fitto di volumi, di pubblicazioni periodiche, di discussioni, polemiche, conferenze, nelle quali il giovine pensiero prammatistico, nelle sue varie espressioni, si affermava e accampava contro l' intellettualismo o idealistico o positivistico, e ciò tanto in Inghilterra e negli Stati Uniti con lo Schiller, il Dewey, il James, quanto in Francia col Bergson, col Le Roy, col Wilbois, col Poincaré, col Milhaud, e in Germania, sebbene più cautamente, col Simmel, col Mach, con l'Ostwald, e in Italia, come suol spesso accadere in questa terra ferace di monelli geniali, assai più vivamente e incompostamente coi nostri arguti e petulanti sofisti e con gli indocili falchi della novissima *bohême* filosofica.

II.

Ora ci importa massimamente di chiedere: Quali conseguenze derivarono da questa nuova corrente di pensiero nel campo della morale?

B. Croce, giudice non sospetto di scarsa simpatia per i moti un po' ribelli del pensiero, ha sentenziato nella sua *Fil. della pratica* (1) essere il prammatismo « la scuola più grossolanamente confusionaria che sia mai sorta in filosofia », e con maggiore moderazione altrove afferma che in esso si mescolano le tesi più disparate; nel che si deve ben convenire. Ma se noi ci limitiamo a considerare l' indirizzo prammatistico nella forma assunta presso i pensatori più serî, più organici e più coscienti, cioè meno poeticamente

---

(1) Pag. 25.

esaltati, possiam distinguere in esso due principali correnti.

Una è quella che mira principalmente a dimostrare l'importanza o l'influenza che ha il momento volitivo e attivo, epperò anche la natura del fine proposto e l'utilità dei mezzi atti a conseguirlo, nella formazione o nell'uso di quei concetti che si riconoscono come veri, nella preferenza che diamo ad essi sopra altri, nella accettazione e nella osservanza di principii direttivi e imperativi della condotta. E questo è l'indirizzo, che riattaccandosi, come a punto d'origine, ai famosi articoli del Peirce pubblicati nel 1870 e nel 1878 (1), si rinnovò ampliò e corruppe per varii rivoli negli scritti del James, dello Schiller, del Dewey, ripresentandosi anche in una forma alquanto diversa nella teoria economica delle scienze con le opere filosofiche del Poincarè, del Mach e di altri (2), e riducendosi anche, in alcuni casi, a sottili analisi psicologiche della influenza che ha la nostra attività

---

(1) PEIRCE C. S., *Illustrations of the logic of scienze* (Popular Science Montly 1870).
» *Hov to make our ideas clear* (Id. januar 1878 — trad. in fr. nella *Revue phil.*, 1 dicembre 1878 e 1 genn. 1879).
» artic. *Pragmatism* nel *Dictionary of Phil. a. Psych.* del *Baldwin*. New-York 1902.

(2) IAMES, *The Will to believe* (New-York, Longmans 1897).
» *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking* (New-York, Longmans 1907).
» *The varieties of religious experience.* (Trad. it. ed. Bocca 1902).
SCHILLER, *Personal Idealism* (London, Macmillan 1902).
» *Humanism, philosophical essays* (London, Macmillan 1903), trad. franc. Jankelewitch, edit. Alcan 1909.
DEWEY, *Studies in Logical Theory* (Chicago, The Univ. of. Ch. Press. 1903).
POINCARÉ, *La science et l'hypothèse.* Paris, Flammarion.
» *La valeur de la science.* Paris, Flammarion.
MACH, *Erkenntniss u. Irrtum.* (Leipzig, Barth 1905).

finalistica e selezionatrice nella produzione dei concetti (1).

L'altra principale corrente prammatistica è quella che, ispirata essenzialmente da motivi di apologetica cristiana, mira a dimostrare e cogliere nell'azione ciò che nella attività intellettuale scientifica non si coglie, cioè un elemento soprafenomenale e profondo, a cui non possiamo sottrarci, e la cui analisi ci pòrta necessariamente, come scriveva il Lalande, fino alla fede religiosa e alla accettazione dei dogmi. Dei quali poi si tende a dare, in questo indirizzo di pensiero, una interpretazione in senso essenzialmente soggettivistico e in rapporto con i nostri bisogni e i nostri fini morali. Questa corrente, che zampillò dapprima nelle opere di Ollé Laprune, del cardinale Deschamps e del cardinale Newman, ricomparve nel 1893 fresca e gagliarda nel famoso saggio di Maurizio Blondel su l'azione, per poi continuare, ingrossata dei nuovi afflussi venutile dal contingentismo del Boutroux e del Bergson, nelle opere dottrinali e polemiche del Laberthonnière, del Bremond, del Le Roy e di altri parecchi (2).

---

(1) Cfr, G. VAILATI, M. CALDERONI, *Le origini e l'idea fondamentale del pragmatismo* in *Riv. di psicol. applicata*, gennaio-febbraio 1909; *Il pragmatismo e i vari modi di non dir niente*, id., luglio-agosto 1909; *L'arbitrario nel funzionamento della vita psichica*, id. marzo-aprile, maggio-giugno 1910.

(2) OLLÈ LAPRUNE, *De la certitude morale*, 1ª ed. 1880, 6ª ed. 1908, Paris, Belin.

V. DECHAMPS, (*Oeuvres complètes*, Malines 1879 (cfr. *Mallet* in *Annales de Phil. chrétienne* 1905-06-07).

NEWMANN, *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, 1870, trad. franc. di Gaston, Paris, Bloud; *La psychologie de la foi*, Paris, Bloud; *La vie chrétienne*, Paris, Bloud.

M. BLONDEL, *L'action, essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Paris, 1894.

LABERTHONNIÈRE. *Essais de philosophie religieuse*, Paris, Lethiellieux, 1903. Trad. ital., ed. Sandron, 1907.

LE ROY, *Dogme et Critique*, Paris, Bloud 1907; *Science et philosophie* in *Revue de métaph. et de morale*, 1899-1900.

V. un'ampia bibliografia di questo movimento di idee, noto

Delle due correnti l'una è prammatista in quanto scorge il criterio o anche il fondamento tanto dei giudizi esistenziali che dei giudizi valutativi nel contenuto empirico della azione corrispondente e susseguente al giudizio, nei fini proposti all'azione e nei resultati previsti; l'altra è prammatista nel senso che fa dipendere la verità e il valore del giudizio da un elemento interiore profondo ed essenzialmente religioso morale che è implicito nell'azione. « Gli uni, come fu bene osservato dall'Aliotta (1), scendono dalle idee ai fatti e inclinano perciò al realismo; gli altri dal pensiero discorsivo risalgono allo spirito creatore e arrivano perciò all'idealismo ».

Ora è certo che in questi due principali indirizzi, per quanto siano ragguardevoli le differenze dei punti di partenza, dei procedimenti, delle finalità, dei risultati, si ritrovano alcuni elementi comuni, che sono in parte negativi, in parte positivi. Negativamente essi sono affini nella reazione contro ogni sorta di intellettualismo, o sia esso della filosofia idealistica o sia quello dell'agnosticismo positivistico o sia dell'oggettivismo cattolico; positivamente essi sono affini nel maggior rilievo dato in tutte le loro dottrine e polemiche alla vita spontanea dell'istinto e del sentimento o della volontà in genere di fronte a quella riflessa del pensiero e dell'intelletto, nella riaffermazione energica

---

sotto il nome di Modernismo, in PREZZOLINI, *Il cattolicismo rosso*, Napoli, Ricciardi, 1908, principalm. p. 199-213. V. una concisa ma buona esposizione del pensiero dei principali modernisti in LECLÈRE, *Pragmatisme Modernisme Protestantisme*, Paris, Bloud, 1909. Cfr. anche: GENTILE, *Il Modernismo*, Bari, Laterza, 1909; SABATIER, *Les modernistes*, Paris, Fischbacher, 1909; BOURDEAU, *Pragmatisme et modernisme*, Paris, Alcan, 1909, Cfr. LALANDE, *Pragmatisme et Pragmaticisme* in *Revue phil.* vol. 61 (1906 pagina 123, nota. Dell'opera di M. BLONDEL, *L'action*, vedasi la recente trad. ital. di E. CODIGNOLA, ed. Vallecchi.

(1) ALIOTTA, *Il pragmatismo anglo-americano*, in *Cultura Filos.*, 1908, n. 3.

del bisogno, della intenzione e della scelta individuale per la conquista, l'accertamento e la fruizione della verità, nella dimostrazione infine della importanza prevalente che spetta all'azione o esteriore o interiore tanto per il chiarimento delle nostre idee, quanto per la conservazione e purificazione della fede, per la pratica e la diffusione della virtù (1).

Più particolarmente considerato ne' suoi rapporti con la moralità il prammatismo ha indubbiamente il merito di avere rinverdite alcune affermazioni e richiamate alcune esigenze, che le varie forme di intellettualismo avevano contribuito insieme ad offuscare. Contro l'intellettualismo positivistico, il quale, con la sua considerazione naturalistica, cioè esclusivamente e universalmente causale meccanica quantitativa ed evolutiva, si era sforzato di dimostrare nella realtà una continua ininterrotta catena di esseri e di momenti che per insensibili gradazioni, ma con perfetta uguaglianza di elementi e di leggi, procede dalle più umili alle più elevate forme della vita, talchè insinuava nelle menti la convinzione non esservi nella catena infinita delle cause meccaniche possibilità nè di valori per un lato nè di interruzioni o creazioni spirituali per l'altro, contro un tale intellettualismo, che aveva trasportato il suo punto di vista interamente

---

(1) L'affinità fra il prammatismo inglese-americano e il modernismo anglo-franco-italico è quasi universalmente riconosciuta. La accetta, veramente, con molte riserve G. F. in *Leonardo*, ottobre-dicembre 1905, p. 191; e anche il Le Roy (*Dogme et Critique*, 331-2) accenna a differenze, che nessuno vuol negare; ma la parentela è ammessa da lui stesso in parecchi punti dell'op. cit., dal Leclère, che, anzi, scrive un lavoro appunto per dimostrare tale affinità, dal Prezzolini, dal Gentile ecc. Cfr. Royce, *The problem of Truth in the Light of recent discussion* in *Bericht über den dritten internat. Congr. fur Phil. zu Heidelberg*, p. 62. Heidelberg, Winter, 1909. Circa i punti d'accordo e di differenza fra i prammatisti inglesi vedi Armstrong, *The evolution of Pragmatism* in *Bericht* cit., p. 720.

nelle cose esteriori e nel flusso deterministico di esse, il prammatismo a una voce sollevò la esigenza suprema per la vita dell'uomo, e indeclinabile dalla sua natura, di una fondamentale distinzione fra bene e male, fra valori positivi e valori negativi o non valori, epperò anche la importanza del fine per l'attività e lo sviluppo dello spirito, e la necessità filosofica di sovrapporre alla spenta visione deterministica una più alta concezione teleologica, così come il concetto di una macchina non può non integrarsi in quello superiore e dominatore del disegno a cui essa è informata e del fine a cui deve servire.

Del pari energicamente il prammatismo ha rivendicato contro l'intellettualismo positivistico la realtà e il valore della libertà umana. Veramente sulla natura di questa, in quanto sta a base della condotta morale e della responsabilità, il prammatismo, in tutte le sue forme e variazioni, non ha saputo e forse non saprà mai per sè solo delineare un concetto preciso e accettabile, perchè anzi esso, a questo riguardo si avvolge in una rete di equivoci e di oscurità; ma ciò non diminuisce il merito suo di avere, con una energia quale nessun altro moto filosofico avrebbe forse posseduto, rialzato e piantato vittorioso di fronte all'opprimente e deprimente determinismo meccanico il vessillo della spontaneità spirituale, balda e inesausta creatrice di fini e di valori, di mondi e di realtà meravigliose.

Ma anche contro l'intellettualismo idealistico esercitò l'odierno prammatismo una efficace reazione. Non si può, certo, muovere all'intellettualismo idealistico il rimprovero di aver disconosciuta la vita spirituale, che anzi, il suo punto di vista essendo precisamente l'opposto di quello assunto dal positivismo, esso inonda la concezione della realtà di una luce diffusa, per cui questa appare come la espressione per varie forme e gradazioni di un solo grande pensiero. Ma se ciò importa nel campo della morale la

sostituzione dell'elemento finalistico a quello meccanico proprio del positivismo, epperò insieme la possibilità di una legge della condotta, per un altro lato trae delle gravi conseguenze, contro le quali appunto si è levata la voce del prammatismo vivace riassertore della vissuta realtà. Infatti, contro il modo intellettualistico di concepir la vita dello spirito come vita essenzialmente di pensiero, epperò anche la moralità come osservanza di una legge ideale compiuta per motivi esclusivamente ideali o razionali, il prammatismo ha messo energicamente in rilievo tutta la importanza che hanno il sentimento, l'istinto, l'incosciente o, come usasi dire, il subliminale, nella determinazione delle forme più nobili della condotta, tutto il valore e lo splendore di una vita anche cieca di pensiero riflesso e cosciente, ma tutta commossa e pervasa dalle voci profonde dell'anima, la priorità cronologica, infine, che per rispetto alla formazione e al dominio direttivo delle idee, o siano esse cognizioni o siano dogmi, possiede la ingenuità pura della vita, della fede e dell'azione.

Ma in un altro punto ancora il prammatismo moderno ha corretto la concezione etica dell' intellettualismo idealistico. Questo infatti, riducendo, come fa, la vita dello spirito essenzialmente a vita di pensiero e rappresentando la condotta moralmente buona come l'attuazione di una legge universale per motivi puramente razionalistici, include in sè, quand' anche esplicitamente non appaia, la tendenza astrattiva, per cui la legge etica appare come nuda forma universale, non rispondente a quelle piene e pulsanti idealità che son capaci di muovere ed esaltare l'uomo nella via della virtù. Il prammatismo invece, tanto nella sua corrente anglo-americana quanto, e con molto maggior sapienza filosofica, nella sua corrente anglo-francese, insistendo sulla importanza capitale che hanno nell'azione il sentimento e la volontà, e anzi scorgendo nell'amore disinteres-

sato il principio della verità e del bene (perchè esso è, secondo che dice il Laberthonnière (1), il tramite per cui Dio opera in noi, ci fa essere, e ci collega in unità spirituale), ricostituisce dell'Ideale etico, della legge morale, della personalità e, insomma, di tutta la vita etico-religiosa, un concetto più pieno e più rispondente alla realtà psicologica e storica.

Vi è, infine, una terza forma di intellettualismo, contro il quale il moto prammatistico, specialmente nella sua ala destra estrema, levò la sua voce di protesta e il suo intento riformatore. Voglio riferirmi all'intellettualismo oggettivista tradizionale cattolico il quale, al pari del positivismo, afferma la esistenza di una realtà obbiettiva, nel copiare o nell'adeguar la quale, come dice lo Schiller, consisterebbe la verità, ma, a differenza del positivismo, pone tale realtà al di fuori e al di sopra del nostro mondo empirico; e d'altro lato, d'accordo con l'intellettualismo idealistico, concepisce la realtà oggettiva come essenzialmente costituita di pensiero, ma, a differenza dello stesso idealismo, esclude gelosamente ogni possibilità di interpretazione soggettivista della realtà. Ora, contro questo indirizzo, che in morale tende a raccogliere in sè le medesime conseguenze degli altri due indirizzi accennati, cioè per un lato la prevalente, se non esclusiva, valutazione dell'aspetto esterno sociale della condotta, e per un altro l'irrigidimento del dogma o del principio direttivo e informativo della condotta nella formula sacra ma nuda e fredda, contro, dico, questo indirizzo il prammatismo religioso ha energicamente rivendicato e ampiamente illustrato il valore della vita interna, della buona volontà, dello slancio mistico, dell'atto iniziale e spontaneo di fede, per cui l'uomo afferma e vive e realizza in sè la legge morale e divina; ed esso ha, di conseguenza, elabo-

---

(1) Laberthonnière, op. cit., *Il dogmat. morale.*

rato una interpretazione, dirò così, dinamica, storica ed etica del dogma, nella quale è inclusa una audace affermazione soggettivistica bensì, ma nobilmente purificatrice.

Appar dunque evidente da questo rapido cenno sommario che vasto e profondo rinnovamento di concetti, d' interpretazioni, di punti di vista ha portato seco nel campo chiuso e un po' sonnolento delle vecchie disputazioni filosofico-morali il baldanzoso irrompere del giovine manipolo prammatista. Le voci fresche della realtà vissuta e combattuta, delle aspirazioni profonde, dei disinganni acerbi, della feconda smania di sincerità, di bellezza, di eroismo son risonate altamente e largamente; nè hanno potuto i filosófi di professione turar le orecchie per non sentire o rinserrarsi nelle celle muffite della meditazione solitaria per sottrarsi al pericolo della battaglia.

III.

Senonchè è pur d'uopo che ci chiediamo se degli elementi sparsi e diversi importati dalle nuove correnti si possa costruire un organismo vitale di pensiero filosofico, e che valore esso abbia di fronte alla morale.

Veramente, se dobbiàmo ascoltar la parola di uno dei più indiavolati spiriti nuovi, il quale nell'ebbrezza dei primi assalti protestava che « il filosofo non è un costruttore ma un minatore », che « ogni sistema è la gabbiuzza dove il grillo filosofico ripete alla triste eco della casa borghese la monotona e papaverica canzone, » si dovrebbe ritener infondata e quasi direi sciocca la nostra attesa o pretesa di un qualsiasi organismo di pensiero che possa spuntar fuori dalla novissima seminagione; e infatti troppo diverse ed

eteroclite sono le affermazioni sopravvenute e caoticamente incontratesi dalle più remote e disparate origini. Empiristi, idealisti, critici, cattolici, scettici hanno gettato incompostamente nei solchi aperti dalla discussione e dalla polemica i loro semi; onde è rampollata su una vegetazione vivace e rigogliosa bensì, ma variopinta e mobilissima. Organismo di pensiero, adunque, è impossibile a rintracciarsi; possiam però indagare il valore di alcuni principii prammatistici di fronte alla morale.

Una delle novità più importanti, forse, anzi, la più importante di tutte, è la tesi della efficacia formativa che l'attività pratica tanto esteriore che interiore ha sulla teoretica, epperò l'azione sul pensiero, il fine sul concetto, il sentimento sull'idea. Orbene, questa tesi è certo accettabile nel fondamento psicologico da cui parte, cioè nell'affermazione della reale dipendenza del pensiero dalla nostra esperienza, intendendosi questa non già come puramente passiva ed esteriore, quale il positivismo l'aveva quasi sempre concepita, ma anche ed essenzialmente attiva e interiore, cioè fatta voluta e vissuta da noi, talchè si può giustamente ripetere, non nel senso ardigoiano ma nel senso vichiano, che al vero è il fatto, che cioè non è vero se non il giudizio o il concetto che facciamo o produciamo in noi attraverso il crogiuolo della nostra esperienza e la elaborazione faticosa e volontaria dello spirito in rapporto con le nostre intenzioni e i nostri bisogni più profondi. Onde si può anche affermare che la verità, lungi dall'essere una nostra scoperta, come se si trattasse di una realtà esteriore e velata che il pensiero logico arriva a denudare, è una nostra produzione o conquista. Ma contro il prammatismo è da osservare che l'opera, attraverso la quale la verità in noi si produce, è quella appunto della mente che ricerca il vero e non le utilità accidentali che dal vero posson derivare per mezzo delle sue applicazioni; che la intenzione, onde l'uomo è

guidato in tale opera, è appunto quella che ha di mira ne' suoi vari aspetti il vero, cioè le relazioni costanti e universali, che vengon per noi fatte essere nell'atto in cui si scoprono e si affermano dal pensiero; e che il pungolo onde siam mossi è quello che giustamente fu detto (1) il bisogno architettonico di risolvere in armonia le dissonanze delle nostre esperienze esterne e interne. Non è quindi lecito sopra un tale fondamento psicologico di costruire, come fanno lo Schiller, il James e parecchi dei loro ammiratori e seguaci principalmente italiani, delle nuove tesi logiche ed etiche sul genere di queste: che la proposizione vera è tale in quanto e perchè corrisponde e nelle sue applicazioni pratiche soddisfa a qualche interesse umano, che il senso vero di un giudizio qualunque risiede nell' impiego di esso, nel suo adattamento a un caso particolare, nella soddisfazione di un bisogno, che un principio normativo della condotta è buono e valido se ed in quanto noi possiamo, seguendolo, conseguire i fini che più ci interessano e ci son cari (2).

Contro queste teorie l' intellettualismo, o, più, semplicemente, la calma e serena riflession filosofica avrà sempre modo e diritto di osservare: 1.º Che altra cosa è il processo genetico psicologico di scoperta o di accertamento soggettivo della verità, ed altra la spiegazione o la ragione logica della proposizione vera; altra cosa il processo psicologico onde i principii morali si posson nella realtà empirica, tradurre in azione, e altra la giustificazione filosofica dei principii medesimi; che altra cosa è il coordinamento effettuale della condotta morale agli interessi reali e permanenti della vita associata civile, e altra la determinazione del posto che spetta alla moralità nella

(1) *Bericht ü. d. dr. int. K.*, Heidelberg, p. 51.

(2) SCHILLER, *Études sur l'humanisme* (trad. franc.), pp. 6, 12, 196-7, 205-6, 220 e passim.

vita complessiva dello spirito. 2.° Che, dato anche si possa nell'utilità pratica, cioè nella applicazione di un giudizio o nelle conseguenze di una deliberazione e di una norma, riscontrare il migliore e più certo criterio di verificazione del giudizio o della norma, non si deve per questo confondere tale criterio puramente estrinseco col principio intrinseco onde il giudizio si riconosce e si accetta per vero e la decisione per buona. 3.° Che è deleterio tanto alla psicologia quanto alla logica e all'etica, identificare, in base a false o incomplete analogie, i concetti di utilità comodità bontà verità, chiamando assolutamente buono ciò che si rivela utile o comodo per il conseguimento di fini individuali e contingenti, e vero quello soltanto che si rivela e in quanto si rivela buono in quel senso, cioè che sia, insomma, vero l'utile, e falso l'inutile. 4.° Che infine la relazione di mezzo a fine, la quale prende giustamente il nome di utilità, non può giustificare la identificazione di essa con la bontà morale se non quando si specifichi la natura del fine a cui il mezzo è ordinato, ammenochè si ammetta *a priori*, con una implicita metafisica oggettivista, la quale dovrebbe essere quanto mai aliena dal prammatismo principalmente anglo-americano, che i fini reali sono fra di loro subordinati naturalmente, o per se stessi, al fine ultimo o all' intenzione finale: di che parrebbe aver sentore o coscienza lo stesso Schiller là dove dice che « i beni e per conseguenza le verità di tutte le scienze sono, almeno in teoria, unificati e fondati dal loro rapporto col Bene supremo, » e là dove soggiunge che il « disaccordo negli scopi che devono presiedere all'apprezzamento di una evidenza qualunque può esser sempre appianato con un appello al fine supremo che unifica e armonizza tutti i nostri fini (1). » Le quali concessioni

(1) Schiller, *op. cit.*, 197, 201.

sono, a mio giudizio, molto preziose perchè, mentre rivelano una contraddizione interiore nel prammatismo, o meglio la coscienza di un problema filosofico che esso co' suoi principii è incapace di risolvere, porgono il filo conduttore per uscire felicemente, quando si voglia render più seria e più profonda l'indagine, dal labirinto delle sue affermazioni.

Ma un altro punto ancora può l'intellettualismo additare nelle dottrine prammatistiche come pernicioso o pericoloso almeno per la morale. Già mi è accaduto di osservare che uno dei concetti più importanti rimessi in onore dal prammatismo, il principio, cioè, della libertà, è lasciato da esso in una grande ed equivoca indeterminatezza. Non si può infatti negare che tanto negli scritti degli anglo-americani come in quelli di taluni della scuola francese si intende per libertà più la spontanea e diretta espressione delle tendenze e degli istinti naturali che non la riflessa padronanza e il cosciente governo di essi; tanto meno poi è possibile ricondurre il principio della libertà, com'è dai prammatisti inteso, alla più precisa e ristretta significazione assunta e prevalsa nella tradizion filosofica, cioè di facoltà di scelta fra un bene particolare soggettivo e un bene universale oggettivo. Il principio della libertà, che è in fondo, più che altro, vessillo di ribellione contro il determinismo meccanicista, viene solitamente assunto e adoperato dai novissimi pensatori come sinonimo della stessa attività spirituale, epperò di volontà o di potenza d'agire (1); e d'altra parte la medesima posizione anti-intellettualistica mantenuta così strenuamente dalle varie correnti prammatistiche è di ostacolo alla

(1) Lo Schiller, *op. cit.*, 15 definisce il Prammat. come « una applicazione cosciente alla epistemologia d'una psicologia teleologica, che implica in ultima analisi una metafisica volontarista » — Cfr. Le Roy, *Science et philosophie* in *Revue de métaph. et de morale*, 1900, p. 60 sgg.

analisi e determinazione più esatta del concetto di libertà. Di qui derivano alcune conseguenze importanti, come, per un lato, la impossibilità di render conto del merito e della responsabilità, e per un altro la necessità logica della celebrazione di quelle forme di condotta in cui la vita spontanea del sentimento naturale e dell'istinto meglio si manifesta. Di qui anche le tendenze spiccatamente individualistiche e anarchiche, più o meno abilmente dissimulate, di tutte le correnti prammatistiche; di qui la grande simpatia di molti prammatisti per il moto romantico dei primi anni del secolo decimonono, principalmente coi più fantastici, appassionati e inquieti romantici come il Novalis e lo Schlegel; di qui infine quella spiccata tendenza non pure verso il misticismo più nebbioso ed esaltato, ma perfino verso l'occultismo e la magia, che sembrano a taluni cervelli rivelazioni di profondità metafisiche appena adombrate nella vita del sentimento e dell' istinto.

L'ultima conseguenza poi, veramente pratica, che deriva da questo indirizzo prammatistico, principalmente dalla sua corrente anglo-americana, è quell'atteggiamento in fondo scettico e opportunistico, per non dir cinico, di fronte alle credenze e alle norme direttive della condotta: atteggiamento che ha trovato la sua espressione caratteristica nella frase pittorica della *teoria corridoio* (1), secondo la quale si può correr liberamente attraverso le credenze o positive o negative allineate alla nostra destra e alla nostra sinistra, scegliendo di esse quella che più sembri adatta al conseguimento di quei fini altrettanto liberi e capricciosi che uno può prefiggersi.

L'aristocratico disdegno, tra romantico e mistico, del principio intellettuale, e la proterva celebrazione dell' istinto individuale non poteva finire in più in-

---

(1) *Leonardo*, aprile 1905, p. 47.

genua e volgare confessione di ogni rinuncia alla organizzazione del pensiero e alla direzione della volontà!

IV.

Ma non ostante le esagerazioni a cui si son lasciati andare alcuni dei più fanatici proseliti del nuovo pensiero, e per quanto gravi siano le oscurità e gli errori che in realtà in esso si annidano, non si può negare che una parte o una scintilla di vero vi si asconde, e che questa appunto deve esser fatta sprizzar fuori, perchè meglio risplenda e rischiari la via dell' infaticato scrutator della vita.

La reazione così forte, e, direi quasi, violenta e universale che si è andata e si va tuttora compiendo contro le varie forme di intellettualismo, e la resistenza tenace che questo oppone per mezzo de' suoi più autorevoli sostenitori di tutte le scuole, non è, in fondo, che un episodio e una forma nuova dell'antico duello dialettico fra pensiero e volontà, attività teoretica e attività pratica, universale e individuale, oggettivo e soggettivo. Ma fino a quando noi ci teniamo dall'uno o dall'altro dei punti di vista contrapposti, e cerchiamo di confutar la tesi avversaria, o di scernere e raccoglier da essa gli elementi accettabili che essa contiene, non riusciamo certamente a comporre il dissidio e a far scomparire gli avversari. È necessario invece mettersi da un punto di vista superiore, dal quale sia lecito e possibile vedere, comprendere e giustificare le posizioni assunte dalle tesi contrapposte, vedere e comprendere la ragione medesima della loro insufficienza e contrapposizione e per questo solo fatto arrivare, non ad una artificiosa e forzata conciliazione (la quale avendo la propria ragione in un interesse esteriore alla natura

dei termini, non avrebbe solidità), ma ad una vera sintesi, che per un lato annulla e per un altro fa essere i termini antitetici: li annulla come elementi parziali o frammentarii l'uno dall'altro distinti, li pone o li fa essere come espressioni e integrazioni reciproche della unità spirituale.

Ora il punto di vista superiore, da cui mi pare che ci dobbiam mettere, è quello, per usare una espressione kantiana, della *Ragion pura pratica* o del razionalismo propriamente detto. Ma che è la Ragion pura pratica, e in che rapporto sta essa con l'*intelletto* per un lato, e col *volere* o, direbbe il Vico, con l'umano arbitrio per l'altro?

L'intelletto è lo spirito medesimo in quanto si svolge nelle cose della esperienza conoscendole, cioè ordinando il caotico materiale delle rappresentazioni entro certe forme mentali; epperò lo svolgimento dell'intelletto, onde si costituisce la vita scientifica, è sempre relativo alla esperienza e in legame indissolubile con questa. Il volere poi, o l'umano arbitrio, è ancora lo spirito, ma in quanto si svolge nelle cose, non già conoscendole, bensì operando, cioè, non già ordinando le rappresentazioni nelle forme mentali, ma dominandole in vista dei fini pratici. In ambo i casi, poi, lo spirito, sia che conosca sia che operi, si svolge sempre in relazione con la realtà empirica, cioè con tutti i processi psichici che si suscitano e si intrecciano in occasione della esperienza. Ma d'altra parte è anche da rilevare, insieme a questo essenziale carattere di empiricità e relatività della vita intellettiva e pratica dello spirito, il carattere indelebile e del pari essenziale della sua attività costruttiva o creativa. Infatti, sebbene sia vero che il conoscere e l'operare dello spirito in sè accolgono e riassumono il contenuto o il complesso vario della esperienza, di fronte alla quale la nostra fantasia corpulenta e crassa tende a rappresentarsi lo spirito stesso come qualcosa di passivo, a guisa di uno spe-

chio che riflette imagini o di un vaso che accoglie materiale diverso, pure è certo che il conoscere e l'operare non avvengono realmente se non quando e in quanto il materiale empirico sia nell'un caso ordinato secondo le forme importate e imposte dallo spirito, e nell'altro ordinato e dominato in vista dei fini pratici, che lo spirito stesso si pone. Questo, dunque, è, pur nel suo grado empirico-relativistico di manifestazione, essenzialmente attivo, e, quel che più importa, attivo di una attività di pensiero, perchè non solo il conoscere, ma la stessa azione o la forma pratica della vita spirituale non è possibile fuori dell'ordinamento intellettivo, cioè fuori del pensiero; e lo stesso fine, che è il concetto dominatore della praticità, non è altro che la risultante di una applicazione contemporanea delle due categorie di temporalità e di causalità, cioè deve considerarsi come l'ultimo termine e l'effetto insieme mentalmente pre-rappresentato di una serie di atti e di volizioni.

Tutto questo vuol dire, che le due principali forme empiriche e relativistiche di manifestazioni dello spirito, l'intelletto e il volere, per quanto si possano studiare distintamente e nelle loro corrispondenti produzioni di vita scientifica per un lato e di vita sociale-economica per l'altro, pure si richiamano, nel fatto, reciprocamente sempre, e si devono, quindi, ricondurre per loro essenza, al medesimo principio, nel quale trovino fondamento e spiegazione. E tale principio non saprei meglio designare che con lo stupendo termine kantiano di Ragion pura pratica.

A differenza dell' intelletto, il quale, come abbiam detto, si svolge e vive nelle cose e si esaurisce nella costituzione dei rapporti temporali e spaziali, quantitativi e causali, epperò essenzialmente relativistici, la Ragion pura è il principio o il potere, che in certo modo sorvola sulle cose abbracciandole nella loro, se è lecito dire, infinita totalità, epperò ha impronta di assolutezza per un lato, cioè di indipendenza dalla

realtà empirica e accidentale, e di universalità per l'altro. La Ragion pura è così, per essenza, il principio formativo e costitutivo dell'intelletto; ma in questo soltanto, cioè nelle manifestazioni empiriche e relativistiche, essa può esprimersi in quanto potere conoscitivo. La fiammella della Ragione pura non illumina se non si raccoglie nella lampada dell'intelletto; e la facoltà mistica che noi ci lusinghiamo di aver nella prima non c'impingua ma vaneggia, se non si trae disciplinata entro i vincoli dell'intelletto empirico. Se l'uomo è ragionevole oltre che intelligente, esso non è poi efficacemente ragionevole se non in quanto sia intelligente.

A differenza poi del volere o dell'arbitrio, il quale opera nelle cose di esperienza in relazione con fini determinati e più o men conseguibili, la Ragion pura, in quanto principio universale e assoluto, segna o traccia una linea, una direzione, una norma, contrappone, in certo modo, il principio che deve essere in un ordine ideale a ciò che è nella realtà empirica o che sarà per naturale necessità: in questo senso e per questo riguardo la Ragion pura è legislatrice suprema, e anzi la vera legislatrice della condotta. E mentre, come ho detto, si distingue per un lato dall'arbitrio, lo fa essere per un altro lato, in quanto essa coincide con la volontà medesima intesa nella sua purezza incontaminata, cioè con la volontà universale che non è diretta a questo o quell'altro fine determinato, e che non si esaurisce tutta in questo o quell'altro soggetto, ma che contiene in certo modo il fine in sè stessa, cioè nella propria universalità, e si esprime in tutte le cose come vita che si afferma e che nell'universale si effonde.

Da tutto questo deriva che sia tanto vero proclamar coi razionalisti la razionalità della vita e del mondo, poichè in esso un occhio chiaro e un intelletto sano non possono non riconoscere come penetri e risplenda la ragion pura, che è la stessa Volontà uni-

versale, quanto anche proclamare coi volontaristi che la Volontà è nel cuore dell'essere, come suo principio essenziale. Non però si intenda la Volontà cieca e dolorante, come la concepiva Arturo Schopenhauer, nè la Volontà della potenza che in sè si esalta, si dibatte frenetica e si esaurisce nell'orgia dionisiaca, come il Nietzsche la raffigurava, nè la volontà del fine empiricamente determinato e contingente, la quale si disperde nei mille rivoli disuniti e scomposti della mutevole esperienza, come ad alcuni moderni prammatisti piace di presentarla. Allo stesso modo che la Ragione universale e formale coincide con la Volontà pura, così questa non può non essere, per sua costituzione, razionale; e la conferma più luminosa di questa perfetta coincidenza e identificazione è nella realtà della rettitudine o nella condotta medesima dell'uomo profondamente onesto, il quale, in quanto segue la legge morale o si governa secondo massime capaci di essere universalizzate, vuole con una volontà, che non è nè del desiderio capriccioso, nè dell'istinto cieco, nè della passione brutale, ma che è pura, diritta, immutabile, e, in quanto egli informa costantemente di essa volontà la sua condotta, non cade in contraddizione con sè stesso, non ha bisogno di ricorrere alla menzogna per spiegarsi innanzi a sè e agli altri, non si avvolge nelle reti degli equivoci e dei sofismi: è immutabilmente sincero, perchè profondamente onesto, ed è onesto, perchè la sua massima è razionale, ed è razionale nella massima, perchè la sua volontà è pura, cioè intimamente buona, assolutamente immacolata.

Ma se è vera questa identificazione della Ragione universale colla Volontà pura, è certo che nella pratica comune della vita essa è soggetta a tutte le insidie tanto dell'intelletto, abile tessitor di intrichi logici in cui la retta direzione si smarrisce, quanto del volere empirico, cioè dell'istinto e del desiderio, industre fabbricatore di specchi affascinanti e propinator

di magici filtri. Ora, in questa, se non tenebra, luce crepuscolare della esperienza la Ragion pura pratica o Volontà universale si smarrirebbe del tutto in noi, se di essa non ci restasse la traccia o l'eco in quello che dicesi il *sentimento disinteressato,* cioè in quello stato particolare dello spirito, per cui o avvertiamo in modo oscuro e tenue l'universale assoluto come dominante il particolare e contingente, o tendiamo in uno slancio impotente dell'anima a superare il particolare e contingente per effonderci nell'oceano dell'universale. Nell'un caso noi sentiamo il dovere assoluto, nell'altro l'amore universale; nell'un caso ci sacrifichiamo, nell'altro ci effondiamo; nell'un caso la moralità si esprime come *osservanza della Ragione,* nell'altro come *effusione libera della Volontà.* Ma il dovere e l'amore son come le voci che echeggiano in noi della Legge universale, son come i baleni e i lampeggiamenti della gran luce infinita; da essi si sprigionano quelle motivazioni del cuore, che, come diceva il Pascal, la ragione, cioè il nostro intelletto empirico, non conosce, e che pur sono principio e cagione della vera vita e della grande gioia. Non nelle cose terrene, nelle quali l'unica guida sicura è quella del calcolo economico o dell'intelletto empirico, ma nelle cose eterne della moralità o della rettitudine, là dove è in giuoco, non il valore delle cose fra cui ci moviamo e a cui siamo affezionati, ma il valore di noi stessi come uomini e come persone, in quelle altezze eccelse e vertiginose della vita, in cui, come il viaggiatore sulla vetta immacolata del ghiacciaio, siamo perfettamente soli, e per un lato abbiam perduto la vista e il senso delle cose finite e per un altro ci par d'essere a contatto dell'Infinito senza tuttavia potervi penetrare, in quei momenti di angoscia suprema e mortale, in cui invano cercheremmo un consiglio o un ausilio alla nostra esperienza, ai nostri calcoli, alle nostre previsioni, perchè tutto ci pare infinitamente lontano dal nostro essere e, quasi direi, cieco e muto per il nostro spirito, in

quei momenti di angoscia e di ebbrezza, di solitudine e di effusione, da qual parte ci può provenire, non pur la luce che rischiara, la voce che addita la via, lo slancio che ci solleva, ma anche l'affidamento certo che per quella luce e per quella via noi troveremo la salvezza, da qual parte, dico, ci può provenire, se non dalla coscienza di un dovere assoluto da compiere, di una volontà infinita da osservare, cioè dall'èmpito di un amore universale? Nè gioia più vera e più avvolgente di questa può darsi, perchè l'atto che si compie sotto la guida del dovere e dell'amore non proviene dagli impulsi accidentali della vita empirica, ma dalla esperienza della nostra vita profonda: e ci penetra e ci investe nel nostro nocciolo spirituale. Pur troppo, però, accade qui che la voce del dovere e il grido dell'amore universale, i quali escono a un tempo dalle profondità misteriose della nostra essenza, siano costretti a tradursi nelle espressioni empiriche del nostro intelletto e delle nostre affezioni, delle nostre esigenze giuridiche e dei nostri fini economici, della nostra scienza e della nostra operosità pratica, cosicchè sorgono fra il dovere e l'amore, fra il teoretico e il pratico, fra il pensiero e l'azione, fra l'intelletto e l'arbitrio distinzioni e separazioni profonde, opposizioni e conflitti ostinati e sempre rinascenti. Di qui anche deriva, che l'assumere posizione dall'una o dall'altra parte, smarrendo il senso della unità superiore degli opposti che si compie in modo immanente nella Ragione pura pratica o nella Volontà razionale, è causa di tutte le false dottrine e delle deviazioni, che culminano nelle tesi esagerate degli intellettualisti, i quali non vedono se non lo svolgimento logico del pensiero, e dei Prammatisti, i quali non vedono se non il carattere teleologico della conoscenza. D'altra parte è anche da notare che, se le forme e i modi empirici dell'intelletto e delle affezioni, del teoretico e del pratico, così facilmente si prestano alla separazione

assoluta, gli è però appunto attraverso a quelle forme e a quei modi che l'unità essenziale della Ragion pura pratica si esprime, dando luogo così a un moto incessante di elaborazione dialettica degli opposti, in cui si attua e si celebra la civiltà progressiva dello spirito umano.

Così dal punto di vista superiore della Ragion pura pratica, che è poi quello detto dal Royce del Prammatismo assoluto (1), si spiegano e si comprendono le due tesi opposte del prammatismo e dell'intellettualismo, le parti di vero e di falso che esse contengono, la necessità immanente della loro sintesi superiore.

E da questo superior punto di vista della Ragion pura pratica o della Volontà razionale noi dobbiamo metterci, per contemplare le cose del mondo morale. Soltanto da esso e per esso è possibile scorgere tutta la serietà della moralità, cioè per un lato evitar di trasformarla in una invenzione degli uomini arguta brillante e anche, per accidente, benefica, oppur trista tormentosa e fatale, a seconda del modo di giudicarne le presentazioni storiche e le conseguenze sociali, ed evitare per l'altro di renderne impossibile la spiegazione, presentandola come una cosa contradittoria con le leggi del mondo intellettualisticamente considerato, oppure di travisarne radicalmente i tratti caratteristici per poterla convellere entro gli schemi della scienza positiva.

Il concetto stupendo della Ragion pura pratica fu, come è ben noto, introdotto per la prima volta nella filosofia morale da Emanuele Kant; e dopo di lui, secondo che afferma un autorevole pensatore nostro vivente, « nessun filosofo serio può non essere, in etica, kantiano (2) ». Si potranno infatti della com-

---

(1) Royce, *The problem of Truth in the Light of recent discussion* in *Bericht* cit., Heidelberg, 1909.
(2) Croce, *Filosofia della pratica*, p. 281.

plessa e profonda dottrina morale elaborata dal sommo pensatore di Königsberg alcuni concetti criticare, alcune deduzioni respingere, alcune insufficienze e deficienze segnalare, alcune interne contraddizioni correggere; ma nessuno potrà contestare mai, che soltanto il concetto della Ragion pura pratica può dar conto di quei cardinali incrollabili principii della vita morale, che sono il dovere, la libertà e l'unità finale degli spiriti. E soltanto esso ci può dare l'unico Prammatismo accettabile, l'unico Intellettualismo vero: il Prammatismo che pone la Volontà universale, epperò razionale, alla base del pensiero ricercante il vero, e che quindi vede il fondamento prammatico della verità nel soddisfacimento di essa Volontà universale, talchè il vero può dirsi tale in quanto sia capace di essere universalmente voluto; e l'Intellettualismo che scorge nella proposizione vera una essenziale manifestazione del volere buono, in quanto essa non si riveli se non a chi le si accosti e la affermi con quella Volontà pura, di cui si può ben dire che trapassi il Cielo e l'Inferno.

Ritornare a Kant, e precisamente alla dottrina morale da lui vissuta prima che meditata, è forse una delle esigenze morali più profonde e più salutari dell'età nostra, non per rimanere ad essa dottrina attaccati, per ripeterla meccanicamente e tal quale, ma per farsi scudo e baluardo del suo concetto fondamentale e centrale contro la polvere accecante della novella sofistica e contro gli assalti fragorosi del risorgente dogmatismo, per valutar con essa degnamente, cioè senza facili arrendevolezze e senza sciocchi disdegni, il contributo delle indagini positive sulla vita morale, per prendere infine in essa, se non tutti gli elementi necessarii, almeno un saldo e incrollabile punto d'appoggio verso una interpretazione filosofica essenzialmente morale e razionale della realtà.

Torniamo, dunque, a meditare, ad approfondire, se è possibile, a correggere, se è necessario, a rivi-

vere ad ogni modo in noi il pensiero morale kantiano, onde tutta proviene la grande rivoluzione che nella vita s'è compiuta durante il secolo XIX. Come da quella vena profonda è zampillato il gagliardo e alto pensiero di Am. Fichte, onde la nazione germanica si sollevò alle altezze della civiltà presente, e come da quella dottrina feconda preser le mosse e l'impulso i nobilissimi agitatori della nostra coscienza nazionale, il nostro santo Rosmini e il nostro generoso Gioberti, e come dello spirito etico kantiano si nutrirono tutte le correnti di pensiero rinnovatore, che commossero e trasformarono la società europea durante il secolo passato, così da esso noi potremo sempre derivare nuove energie purissime di pensiero e anche d'azione. Poichè eterna fonte di vita è la dottrina che, col Vangelo di Cristo, proclama buona su tutte le cose la Buona Volontà, e interiore a lei stessa e alla sua universalità la legge suprema della condotta; la dottrina, che ci permette di aggiungere e di altamente proclamare come degne la realtà e la vita d'essere affermate e vissute in quanto e perchè in esse penetri e risplenda un Volere essenzialmente buono e santo, di cui la nostra devozione al dovere e il nostro amore disinteressato sono scintillamenti luminosi, e di cui la storia umana nel suo conato incessante di auto-correzione e di crescente solidarietà interiore è la meravigliosa, e insieme tragica, rivelazione progressiva.

I concetti di fine e di norma in Etica.[1]

I.

Come è ben noto, il concetto di « fine » ha sempre avuto e ha tuttora nelle dottrine morali e nelle trattazioni di etica una funzione importante, anzi fondamentale. Dato che l'etica si definisca come la scienza della volontà ne' suoi rapporti con l'oggetto, si è quasi sempre ritenuto, che un tale oggetto non possa esser pensato altrimenti che come il punto, il momento, lo stato a cui la volontà mira e in cui il suo conato termina e riposa. Vale a dire: si è quasi sempre ritenuto che oggetto della volontà, di cui si voleva fare la scienza, non potesse essere altrimenti pensato che come il « *fine* » di essa; il quale poi, naturalmente, in quanto soddisfa la volontà e ne fa cessare il conato, veniva a essere identificato con il « *bene* ». Oggetto della volontà non può essere che il « fine » di essa, e il fine non può essere che il « bene ». Ecco due identità, che trasformavano e fissavano in nuova forma il concetto dell'etica: l'etica è la scienza del fine o del bene.

Siccome poi l'etica, come disciplina filosofica, non poteva sottrarsi al bisogno interiore ed essenziale di trovare il principio che raccogliesse sotto di sè e dominasse dall'alto tutto il vastissimo campo della vita

---

(1) Pubblicato per la prima volta in *Rivista di filosofia*, anno III, 2. 1911

morale, in cui i fini particolari sono fra di loro slegati e anche contrapposti, così accadde che l'oggetto dell'etica diventasse necessariamente e, direi, per definizione, il fine ultimo o supremo, o anche, per la posta identità, il bene ultimo o supremo. Il quale poi anche, per il puro fatto che era concepito come superiore a tutta la esperienza e indipendente da essa, diventava *ipso facto* il fine assoluto, il bene assoluto.

Nel che era implicita un'ultima affermazione: che, cioè, la supremazia del fine non avesse valore soltanto per rispetto ai fini della volontà umana, ma in genere per rispetto ai fini di qualsiasi volontà, e che del pari la sua assolutezza fosse tale, non per rispetto alla realtà e alla esperienza umana, ma in genere per rispetto a tutta quanta la realtà e a tutta l'esperienza o reale o possibile; che, in altre parole, oggetto dell'etica fosse il fine supremo e assoluto della vita e del mondo.

Così per la logica interiore ai due concetti di « etica » come scienza filosofica, e di « fine », accadeva che quella, accogliendo questo in sè, ne allargasse immensamente la significazione e la portata, ed essa per sua parte assegnasse a sè un tema essenzialmente metafisico.

Si dirà che tutto questo non è accaduto nell'etica empirica edonistica utilitaria positivistica. Ed è vero infatti che essa non parlò, nè poteva parlare di fine supremo o assoluto; ma non mancò di parlare di fine *unico* e *necessario*, e anzi, tutto il suo sforzo fu appunto diretto a mostrare che in realtà, tutti i fini che la volontà umana si propone e può proporsi si riconducono poi o direttamente o indirettamente, o apertamente o nascostamente, o consciamente o inconsciamente, a un solo e necessario fine: il piacere. E appunto in questo sforzo di dimostrazione sta il carattere filosofico di ogni etica empiristica: non è possibile che la volontà umana, la quale poi è l'unica di cui abbiamo esperienza, si proponga altro fine che il piacere; il che altrimenti vuol dire: il fine ultimo,

a cui necessariamente si riducono tutti i fini della volontà non è e non può essere nella realtà empirica (la quale è poi tutta la realtà) altro che la maggior quantità di piacere. Il concetto di fine ultimo o supremo non è, dunque, estraneo neppure all'etica positivistica.

Ma vediamo ormai che senso hanno còdeste divulgatissime espressioni di « fine ultimo o supremo » e di « fine assoluto ».

A proposito della prima è facile osservare, che il concetto di fine ultimo o racchiude una vacuità o suppone una contraddizione: racchiude una vacuità, perchè il fine, se è veramente tale, non può non essere sempre ultimo per rispetto alla volontà che se lo propone; e suppone una contraddizione, se implicitamente si ammetta che possa esservi un fine che non sia ultimo, perchè in tal caso esso non è più un fine ma un — mezzo. — Vi è in questo atteggiamento di pensiero un intreccio di due diversi punti di vista, sotto i quali si può considerare l'oggetto del volere: per un lato si mette in relazione col conato, e allora esso si presenta come fine; per un altro lo si mette in relazione con i momenti successivi dell'azione, e allora appare come un punto della serie, come un anello della catena; per un lato, si potrebbe anche dire, prevale la concezione volontaristica dell'oggetto, per un altro la concezione intellettualistica; per un lato l'oggetto del volere è pensato come fine, per un altro come mezzo, epperò anche come condizione. A ogni modo il concetto di fine ultimo, che una modesta riflessione dimostra facilmente oscuro e ambiguo, rivela un atteggiamento di pensiero fondamentalmente viziato.

E del pari l'altra espressione di « fine assoluto » presta il fianco alla critica. Se « assoluto » vuol dire « sciolto da ogni legame o rapporto », non si capisce come possa pensarsi un fine assoluto dal momento che il fine è, per definizione, pensabile soltanto in

rapporto con la volontà. *Fine assoluto* non può voler dire altro che *fine in sè*, cioè fine senza rapporto alla volontà; cioè, quindi, non più « fine in sè », ma « cosa in sè », non più oggetto del Volere, ma del Pensiero: trapasso che non si può ammettere se non a patto che il Volere si identifichi o si sottintenda identificato col Pensiero, il Volere puro con la Ragion pura. A ogni modo, si vede anche qui come la concezione intellettualistica, o anzi, razionalistica intrecciandosi con quella volontaristica, quella che suggerisce l'idea di assoluto con questa che suggerisce l'idea di fine, si produca un concetto misto al pari del precedente, oscuro ed equivoco.

È evidente, adunque, che, per uscir d'imbarazzo occorre determinar bene il valore e l'uso del concetto di « fine ». Non vi è dubbio che esso è un concetto di origine empirica: il desiderio e l'azione intenzionale sono i principali fatti di esperienza, che soli possono suggerire l'idea di « fine », e senza dei quali questa non sarebbe possibile. In realtà quello che l'esperienza comune ci presenta è il fatto come effetto della sua causa corrispondente, come ultimo termine, nella successione temporale, di una serie di momenti sintetizzati nel concetto della produzione causale: l'idea di fine, come termine, si genera, dunque, naturalmente per una speciale applicazione del concetto di causa alla esperienza. Quando poi l'effetto venga esperimentato come dipendente da una volontà e come anticipato da essa nella rappresentazione che è propria del desiderio e della intenzione, allora quello che prima era semplicemente *fine — effetto*, diventa *fine — proposito*, quello che, secondo una sottile distinzione della nostra lingua, è *la fine* diventa *il fine* (cfr. le espressioni avverbiali: alla fin dei fini, e: al fine di, col fine di etc.); e questa seconda accezione essenzialmente volontaristica finisce con prevalere sulla prima, determinando e precisando meglio il senso e l'uso della parola.

Ma qui l'efficacia della esperienza si rivela ancora altrimenti. Siccome in realtà il conseguimento dell'oggetto desiderato o proposto al volere di ciò che è veramente la fine e il fine del processo, è, a sua volta, causa per un lato di cessazione del desiderio e della intenzione, e per un altro di soddisfazione evidentemente piacevole dello spirito operante, così ne viene che tra « fine » e « piacere » si instituisca una associazione fortissima, fondata sulla esperienza, e che arriva poi alla identificazione dei due termini. Scindere il piacere dal fine non si può, perchè il concetto di fine è, per la genesi sua, intimamente legato con quello di volontà empirica, epperò di bisogno, di desiderio, di aspirazione, di sforzo; onde non può separarsi dall'idea delle ripercussioni sentimentali piacevoli o non piacevoli, che il fine realmente conseguito o non potuto conseguire ha sul soggetto.

Dalle cose dette emergono due conseguenze importanti. La prima è che una definizione di « bene » fondata sul concetto di « fine » non può non essere essenzialmente edonistica. Bene è tutto ciò che è fine della volontà, nè si può, quando anche si tratti di bene supremo, concepirlo in modo indipendente dal volere, quale noi empiricamente conosciamo. La cosa fu ben vista da Kant che, come è noto, nel secondo capitolo della Ragion pratica, dimostrò chiaramente come il concetto del bene o del *gute* non si possa appoggiare su quello di fine, senza cadere nello stesso tempo nella identificazione del bene col gradevole, del *gute* col *wohl*. E quando lo stesso Kant, contrariamente all'indirizzo generale della sua etica, volle ricondurre in essa il concetto di fine epperò anche di bene e di sommo bene, cioè del bene totale in sè raccogliente tutti i beni, non potè a meno di considerarne come elemento essenziale e costitutivo, o, anzi, come vero e unico contenuto di esso, il piacere inteso come permanente e totale, cioè come felicità.

La seconda conseguenza è che non si può par-

lare di altro fine fuorchè del *fine individuale*, e che, d'altro lato, se vuolsi parlare di *fine universale*, questo non può essere altro che la felicità. Siccome, infatti, il fine non può concepirsi che come effetto, nella rappresentazione anticipato, della volontà, esso deve necessariamente variare a seconda del volere, in rapporto al quale esiste; e per quanto ci possano essere dei voleri affini, epperò dei fini somiglianti, nè quella affinità nè questa somiglianza può mai arrivare, nel mondo empirico in cui il concetto di fine ha radice, fino alla identità.

D'altra parte che vuol dire « fine universale »? Il Croce, che pure collega intimamente il concetto di fine con quello di volontà, tanto da affermarne la identificazione, e che aggiunge per un lato che si vogliono « non già le cose, ma i cangiamenti delle cose », e per l'altro che « la vera e reale volizione e intenzione » è la volizione concreta, e che infine identifica la volizione con l'azione (1), il Croce che parrebbe non poter ammettere altro che fini particolari, parla poi chiaramente di « fini universali » come distinti dai « fini individuali », e incentra sopra questa distinzione tutta la teoria dei rapporti fra l'etica e l'economia (2). Ma poi, quasi accorgendosi egli stesso che il concetto di « fine universale », se non è contradditorio e impensabile, perchè lo si potrebbe intendere come « fine comune a tutti quanti gl'individui » (nel che, però, non è superato il carattere empirico e individuale del fine), è per lo meno oscuro ed equivoco, lo sostituisce con quello puro e semplice di « universale », e dice appunto, ritornando sulla distinzione fra economia ed etica, che, laddove l'utilità è volizione dell'individuale, la moralità è volizione dell'universale; e più avanti, affermata la iden-

(1) Croce, *Filosofia della pratica*, (Bari, Laterza 1909) pagg. 32, 34, 51, 52.

(2) Croce, *op. cit.*, 219.

tificazione di « universale » con « formale », definisce l'universale come lo Spirito stesso, la Realtà, la Vita, la Libertà (1). Con le quali espressioni si viene ad ammettere che l'universale, in quanto è forma, potrà stare col volere in uno speciale rapporto, che si tratterà di indagare, ma ad ogni modo non in quello, che è espresso dal « fine ». Onde appare impropria la definizione che lo stesso Croce dà in un altro punto del principio etico « come volontà avente per fine l'universale o lo Spirito ».

D'altra parte, se ci ostiniamo a voler accostare in un solo concetto i due elementi di — fine — e di — universale —, non possiamo a meno, come già ho accennato, di intendere il « *fine universale* » come « *fine comune a tutti quanti gl'individui* », e questo non può essere altro che quel fatto o quello stato o quell'oggetto, che è per tutti quanti cagione di piacere, e che, appunto per questo, è da tutti quanti rappresentato preventivamente con desiderio: il fine comune non può essere che il comunemente desiderabile in quanto e perchè ugualmente piacevole. La qual cosa ha visto molto nettamente il Iuvalta, quando volendo determinare quello che anch'egli erroneamente chiama « fine supremo », osserva che tale è quello « in cui ciascuno riconosca il carattere della massima desiderabilità per tutti; ossia un fine in cui tutti ripongono o la felicità.... o la condizione necessaria, e possibile per tutti, della felicità » (2). A parte la contradditorietà fra i due concetti di « fine supremo » e di « condizione necessaria » del conseguimento del fine, i quali concetti evidentemente si escludono, mentre si vorrebbero far coincidere, certo è che il fine non può essere che il desiderabile o ciò che è rappresentato come causa di piacere, e il fine universale non può

(1) Croce, *op. cit.*, pagg. 255, 297, 309 sgg.
(2) Iuvalta, *Prolegomeni a una Morale distinta dalla Metafisica*, (Pavia, Bizzoni 1901) pag. 44.

essere che l'ugualmente da tutti desiderabile, epperò ugualmente per tutti piacevole.

Possiamo, adunque, concludere che l'introduzione del concetto di « fine » in etica non può a meno di trarre seco queste conseguenze: la restrizione del concetto di « universale » o di « supremo » a quello empirico di « comune »; l'impronta e, anzi, il fondamento edonistico a tutta la dottrina morale.

Nella mia Etica (1), pur partendo dal concetto tradizionale di fine supremo o assoluto, ho poi, nello sviluppo della dottrina, sostituito ad esso il concetto di « ideale ».

II.

Un altro concetto, che in questi ultimi anni si è andato largamente diffondendo negli studi di etica, col sottinteso proposito di arrivare a mettere in bando le tradizionali idee di legge e di imperativo, è quello di *norma* (2).

I vantaggi che esso presenta in confronto del concetto di fine sono, a mio giudizio, principalmente due: 1.° che esso ha un carattere più evidentemente *formale*, perchè, pur non prescindendo dalla esperienza in cui la condotta si svolge e quindi dalla determinazione dei fini che la volontà si propone, si riferisce per essenza alla linea della condotta, epperò al carattere o all'impronta costante che essa presenta nella gran varietà dei casi e delle circostanze; 2.° che esso può del pari venir inteso in due sensi ugualmente importanti per l'etica, in un senso intellettualistico, cioè come *criterio*, e in un senso volontaristico,

---

(1) Vidari, *Etica*, V^{a} ed. (Milano, 1922).
(2) Cfr Wundt, *Ethik* ^{3}, (Leipzig. Engelmann).

cioè come *regola.* La norma infatti, se venga riferita al giudizio dell'intelletto, è il criterio stesso o il principio, secondo cui questo distingue e attribuisce agli oggetti suoi l'uno o l'altro predicato; se venga invece riferita all'opera della volontà, è la regola o il principio, secondo cui questa sceglie i suoi fini o, meglio, i mezzi e le vie, per il conseguimento de' suoi fini. Ma se noi consideriamo più da vicino il concetto di « norma » ne' suoi rapporti con l'etica, ci imbattiamo in nuove difficoltà. Evidentemente l'etica non può non definirsi anche in questo caso come la scienza della norma suprema e assoluta della condotta e della volontà. Ma può pensarsi una norma di tal natura? E dato che si possa pensare, con qual concetto, allora, essa coincide?

Bisogna partire, mi pare, dalla ovvia considerazione, che una norma si può e si deve poter trarre da qualunque fine che si metta intellettualmente in relazione con una volontà. A un uomo che, smarrito in una città per lui nuova, si proponga di recarsi alla stazione ferroviaria si può dare per norma quella, per esempio, di piegar sempre a destra, o di andar sempre diritto etc. A un nevrastenico che voglia riacquistar la salute si può dar per norma di astenersi dal lavoro cerebrale o di ripararsi in luoghi tranquilli. A un candidato politico che voglia riuscire nelle elezioni si può dar per norma di lisciare i suoi elettori e di prodigar loro grazie e favori.... La norma è, dunque, una linea di condotta, un criterio di discriminazione, una regola della volontà, che in vario modo dipende dal fine proposto e dalla realtà empirica in cui il soggetto pensante e operante vive. Onde essa non riguarda necessariamente la costituzione interna della volontà, ma piuttosto il rapporto esterno di questa col suo fine, e deve variamente adattarsi e foggiarsi a seconda di tali rapporti esterni e della realtà empirica. Il concetto di norma è, dunque, il concetto di una qualunque regola di condotta, la quale assume

un vario contenuto a seconda della esperienza, e a ogni modo riguarda sempre il rapporto esterno della volontà col suo fine.

Di qui deriva, che il concetto di norma ha una estensione vastissima, potendosi parlare tanto di norme esclusivamente individuali quanto di norme sociali, tanto di norme igieniche quanto di norme politiche, di norme economiche e di norme religiose. Ma se noi, indipendentemente dal contenuto della norma, epperò dal fine a cui essa è diretta o a cui serve, badiamo all'aspetto nuovo che il concetto di norma assume quando si specifica come norma sociale, vi scorgiamo subito delle note degne di particolare rilievo.

Anzitutto la norma sociale significa una linea di condotta o una *regola d'agire comune* agli individui di un gruppo: tali individui saranno da gruppo a gruppo diversi nella loro costituzione psicologica e nei fini che si proporranno, epperò nelle norme che accoglieranno: qui saranno preti, là militari, qui cortigiani, là accademici; ma in ogni caso il concetto di norma sociale è quello di « maniera d'agire comune a tutti gli individui del gruppo in relazione col fine o coi fini a loro parimenti comuni ».

In secondo luogo — ed è questa una caratteristica molto più importante — accade che nel concetto di norma sociale non si può scindere il pensiero della volontà di ciascun membro del gruppo da quello della volontà di ciascun altro, non si può pensare la maniera d'agire di ciascuno in vista del fine corrispondente senza pensare insieme la identica maniera d'agire di ciascun altro in vista del fine comune. Vi è, dunque, nel concetto della norma sociale la idea della dipendenza di ciascuna volontà da tutte le altre, epperò da una volontà comune o collettiva, che è poi la volontà del fine comune, e che, essendo in certo modo esteriore a tutte le singole volontà, le tiene a sè assoggettate. Questo carattere poi fa sì, che il rapporto della volontà singola col suo fine, rap-

porto che viene espresso nel concetto generico di norma, si presenti come *imposto*, onde la norma sociale non è più soltanto una maniera costante d'agire in vista di un fine, ma è una vera regola imposta alle volontà individuali, un comando riguardante la loro condotta.

Ma con tutto questo non si altera ancora quello che abbiam detto un carattere essenziale del concetto di norma, cioè la esteriorità, rispetto al volere, del rapporto di questo con il fine. Voglio dire: tanto nel caso di norma individuale che in quello di norma sociale, tanto che si tratti di norme esclusive della volontà individuale o di norme comuni e alle singole volontà imposte da un volere collettivo, si tratta sempre di una norma esteriore alla volontà medesima, cioè di governare o dirigere o disciplinare la volontà in rapporto con qualche cosa che le è esteriore, il fine. E anzi questo carattere di esteriorità si intensifica, e, oserei dire, si raddoppia, nel caso della norma sociale, perchè, pur potendosi ritenere che ciascuna volontà accoglie la norma sociale come una sua norma individuale, pure è certo che alla esteriorità propria del rapporto fra la volontà e il suo fine si aggiunge quella propria del rapporto fra la volontà singola e la collettiva.

Orbene, dato tutto questo, come può pensarsi una norma suprema o assoluta o universale?

Suprema non può essere che una norma, la quale abbia logicamente sotto di sè e generi le norme tanto individuali che sociali, cioè contenga nella natura del fine a cui è rivolta la ragione delle norme derivate. Ma è questo logicamente possibile? Il fine supremo, a cui la norma suprema è, in ipotesi, ordinata, non può essere, secondo quanto abbiam detto, che il fine vero, rispetto al quale tutti i così detti fini non sono che mezzi; e un tal fine non può essere che il piacere, o, quando lo si intende come piacere permanente e totale, la felicità. Ora, poichè la norma è una linea

d'agire propria della volontà in rapporto col fine, ma correlativa alla esperienza in cui la volontà si muove, il concetto di norma suprema non è conciliabile con la varietà della esperienza e dei rapporti in cui può trovarsi con essa la volontà. Si capisce come vi possano essere norme individuali e norme sociali, perchè si tratta sempre di norme variabili con la esperienza e coi bisogni e le finalità degli individui e dei gruppi, ma non si capisce come si possa parlare di norma suprema, cioè fissa e immutabile, da cui tutte le altre abbiano a derivare in modo altrettanto fisso e immutabile. Il concetto stesso di felicità, come fine comune, non può dar luogo a quello di una norma suprema, ma a quello delle norme correlative ai diversi modi di intendere la felicità medesima.

Neppure è, a stretto rigore di logica, pensabile il concetto di norma universale. Se questa fosse possibile, dovrebbe essere, evidentemente, una norma sociale, cioè valida per tutti i membri del gruppo; ora, si può comprendere come il gruppo sociale diventi in idea sempre più numeroso fino ad abbracciare tutte quante le volontà individuali, e allora la norma universale non potrebbe essere che la norma comune in vista del fine comune; ma una norma universale nel vero senso filosofico dell' — universale — non è concepibile, se non superando il carattere di empiricità aderente, per essenza, all'idea di norma, e l'impronta di esteriorità, che è propria del rapporto fra la volontà e il fine.

Per ragioni analoghe si comprende come non si possa rettamente parlare di norma assoluta, che farebbe pensare una indipendenza della norma stessa dalla natura del fine e dal rapporto in cui questo trovasi con la volontà, indipendenza che è contraddittoria col concetto stesso, sopra analizzato, di norma.

Si può, adunque, ritenere che questa idea, oggi sì largamente usata in etica e da cui, anzi, questa scienza deriva quel carattere che, secondo il Wundt,

serve a distinguere il gruppo delle scienze dette normative dalle esplicative, non è il più adatto a soddisfare quello che può ritenersi il compito essenziale dell'etica, cioè la determinazione del principio universale supremo e assoluto proprio della volontà.

Non bisogna però dimenticare quello che abbiamo detto in principio, cioè che la norma, in quanto si metta in relazione, non già con l'intelletto, nel qual caso significa « criterio o principio di distinzióne » ma con la volontà, è sinonimo di « regola », e che, quando ci si riferisca a norme comuni a una collettività d'individui, la regola implica una vera dipendenza della volontà di ciascuno dalla altrui. Ora, sta appunto in questi caratteri la ragione della applicabilità di questo concetto pur nell'etica, dove infatti, come in economia, in politica, in religione si può parlare di norme o regole della condotta. E l'etica può ben definirsi la scienza che studia le norme sociali accolte dalla coscienza come morali, e le segue nel loro processo di formazione, e ne indaga la comune essenza.

Ma nel far tutto questo l'etica stessa discopre nel fatto della moralità qualche cosa che il concetto di norma è inadeguato a esprimere. Essa scopre appunto che nella moralità quello che vi è di essenziale, e che le norme presuppongono ma non esprimono, è la *costituzione intima del volere* o la direzione fondamentale di esso o l'atteggiamento, con cui il volere sta di fronte alla norma e al fine, cui essa è ordinata, e alla realtà in cui la condotta si svolge. Essa scopre inoltre che codesta direzione del volere, la quale è la nota veramente costante che soggiace a tutte le norme o regole dette morali, implica bensì la dipendenza del volere medesimo, ma in una maniera ben diversa da come essa è intesa nel concetto comune di norma sociale, nel senso, cioè, di una *dipendenza intrinseca allo stesso volere* morale, connaturata con esso, espressione diretta della sua essenza. Non è più

soltanto la regola della volontà in rapporto col suo fine e con la realtà in cui essa si svolge o si conduce (la condotta) quella che l'etica vuol esprimere, è bensì la regola della volontà, come principio informatore della sua costituzione; e non è più la dipendenza della volontà singola dalla volontà altrui o collettiva quella che nella norma si vuol includere, è bensì la dipendenza della volontà dal suo stesso principio costitutivo e informatore, è la stessa intima ed essenziale relazione della volontà col suo principio. Orbene, a esprimere tutto questo il concetto di norma non serve più; e l'unico che possa con efficacia e adeguatezza sostituirlo è quello di « *legge* ».

Questo concetto, considerato per ora soltanto nelle sue applicazioni alla pratica, implica già quello che ci è di buono e di accettabile nelle idee di « fine » e di « norma »; e per di più può darci quello che esse sono incapaci di offrire.

Anzitutto il concetto di legge può sostituire il « fine », in quanto può pensarsi come l'« oggetto » della volontà, salvochè, non essendo fornito dalla esperienza ma dato direttamente dalla ragione, non può riferirsi, come oggetto, che alla volontà pura, cioè alla costituzione interiore della volontà, non al rapporto di questa con la esperienza e alle forme che il volere nell'esperienza assume. D'altra parte la legge importa appunto quella dipendenza che è espressa dalla norma, salvochè, anche in questo caso, la legge suppone una dipendenza, non del volere da qualcosa che gli è estraneo e che può variare, ma dalla sua stessa natura, epperò una dipendenza immancabile e uniforme. In quanto la legge è pensata come « oggetto » della volontà sostituisce il « fine », in quanto è pensata come « regola » sostituisce la norma; ma nel primo caso non può esser riferita che alla volontà pura, nel secondo non può esprimere che una dipendenza interiore al volere.

Da tutto questo deriva che alla « legge » sola

possono attribuirsi i predicati di « suprema assoluta universale ». In quanto è legge della volontà, interiore alla volontà e connaturata con essa, non può pensarsi nulla di superiore ad essa, nè può mancar di essere veramente universale, perchè, per definizione, si estende fin dove arriva il volere, nè può essere in modo alcuno relativa alla esperienza, alla realtà, al fine, perchè anteriore a tutto questo e a qualunque rapporto che possa sorgere fra tutto ciò e il volere.

Se, dunque, l'etica va in cerca di quel che v'è di essenziale nella moralità, cioè di ciò che nella condotta e nella volontà si approva come supremamente, universalmente e assolutamente valido, essa non potrà in modo legittimo far uso dei concetti di « fine » e di « norma », che per la loro stessa costruzione logica sono inadeguati alla soluzione del tema, ma soltanto dal concetto di « legge », che è per ogni riguardo adeguato, e che per di più esprime ciò che sembra essenziale dei due concetti criticati.

Qual sia poi o come si esprima la legge della volontà è problema che esorbita dai confini assegnati alla presente trattazione; quello invece che mi par necessario di aggiungere, a chiarimento del pensiero svolto, è che bisogna non confondere il concetto di legge col concetto del procedimento per cui si arriva alla scoperta della legge e del suo contenuto.

Per questo riguardo si presentano due principali opinioni: secondo l'una, il procedimento per cui si può arrivare alla scoperta della legge morale non può essere che puro, essendochè la legge in nulla può ritrovarsi fuorchè nel volere puro; secondo l'altra opinione invece, pur ammettendosi che la legge è un principio interiore al puro volere, si deve poterne trovare la espressione o il riflesso nella stessa condotta empirica o nelle presentazioni storiche di essa o nelle interpretazioni a cui essa va soggetta.

In questo secondo senso acquistano valore quei concetti di fine e di norma che prima abbiamo criticati, in quanto per essi noi possiamo raccogliere il ricco materiale della esperienza, sotto al quale corre, qual vena fecondatrice, la legge veramente suprema e universale della volontà, che lo studioso indaga e discopre.

Così accade che, se i due concetti di fine e di norma non possono avere nell'etica una importanza e una funzione *costitutiva*, hanno però una funzione *euristica*, che non può esser negata o trascurata.

L' idea di progresso morale della società.[1]

Parte Prima: La genesi dell' idea.

I.

Sebbene si possa con buon fondamento asserire che l' idea di un progresso morale delle società è rimasta ignota a tutte le età antiche e medioevali, pure è certo che in esse si andarono preparando le condizioni spirituali dalle quali essa doveva sorgere.

Nelle società antiche di Grecia, durante il periodo presocratico, che è anche quello della più libera e genuina esplicazione del genio ellenico, la coscienza morale non era occupata dal pensiero di un avvenire qualsiasi delle società, perchè essa in fondo, come accade dell' individuo in età molto giovanile, non si occupava riflessamente ed eticamente di sè. L'anima dell'elleno primitivo vibrava in perfetta unità con la natura idoleggiata e rivestita degli splendidi colori della fantasia creatrice, coglieva ingenua l'attimo fuggevole, in esso tutta vivendo, si pasceva dei prodotti della fantasia, come direbbe il Vico, corpulentissima, e lasciava libero sfogo a' suoi istinti naturali o di pietà o di violenza, o di amore o di odio, o di creazione o di distruzione, senz'altra limitazione fuorchè quella che poteva venire dal rispetto degli dei o dalle immediate e più sentite esigenze della necessaria convivenza sociale.

---

(1) *Rendic. del R. Ist. lomb. di sc. e lett.*, serie II, vol. 38, 1904.

Lo sguardo non era ancor calato scrutatore nel pelago della coscienza, anzi questa, a dir vero, non aveva ancora incominciata la sua vita di tempeste, perchè ad agitarle occorre appunto quella riflessione scrutatrice, che allora mancava Che se vogliansi ricercare e ricostruire i principii morali di quella psiche infantilmente libera, noi li ritroveremo nei poeti che sinceramente riflettono o riproducono dalla stessa coscienza popolare o l'ammirazione per alcune doti naturali, non tutte ugualmente buone per un moralista di riflessione, come l'affetto di Achille per Patroclo, la forza impetuosa di Ajace, la tenerezza conjugale di Andromaca, la pietà per Priamo, la costanza di Ulisse, la fedeltà di Penelope, oppure quei consigli di prudenza, che non già sono frutto cosciente di una vera e propria riflessione morale, quanto piuttosto sono suggerite dalla esteriore osservazione ed esperienza di interessi pratici e politici.

Per una psiche di tal genere, che si abbandona senza freno interiore alla soddisfazione dei propri appetiti o istinti naturali, un solo fatto vi è, che possa richiamar fortemente l'attenzione e suscitar talvolta la riflessione sulle cose dello spirito; ed è il fatto e la presenza del dolore. Col dolore soltanto albeggia una qualche riflessione morale, che non trova però in sè tanta forza da vincere la tendenza nativa e libera, ma se ne lascia volentieri sopraffare, acquietandosi in una nuova creazione della fantasia

Le leggende delle cinque età e del vaso di Pandora, rispondendo alla domanda sull'origine del dolore e quindi del male, segnano il primo spuntar della riflessione; ma le soluzioni sono belle creazioni della fantasia popolare, la quale ancora trionfa co' suoi bagliori sulla insorgente tenebra dei perchè morali.

Il concetto di progresso morale è ancora ben lungi. I mali di Pandora son voluti da Giove stesso, che vilmente si vendica su Epimeteo dell'audacia di Prometeo; e le cinque età si susseguono per volontà

stessa di Giove crudele, senza che pur se ne sappia la ragione (1). La creazione fantastica soverchia e confonde ogni concetto, che potrebbe esser suggerito dalla riflessione morale; e si può dire che nulla resta, dopo la prima puntura del dolore e l'osservazione del male, fuorchè una bella leggenda di più, e la stessa psiche serena e ingenua di prima.

Anche il concetto del Fato, che è uno dei più antichi, e che forse si riconnette, al pari di quello della Nemesi e delle Erinni, alla esperienza del dolore, o fisico o morale, successivo alla protervia (ὕβρις) verso gli dei o alle colpe verso gli uomini, corrisponde bensì a una rappresentazione piuttosto fosca che lieta della esistenza e della vita morale; ma la sua significazione etica non si rivelò e non penetrò nelle coscienze se non quando i miti antichi furon ripetutamente e coi forti colori della tragedia portati sulla scena da artisti che vivevano in tempi di assai progredita civiltà ed erano insieme acuti e profondi scrutatori delle anime e dei loro conflitti. Sopra tutti Euripide, che viveva sotto l'influenza, dirò così, corrosiva del nuovissimo pensiero filosofico, fu il tragico che con maggiore insistenza e più lucida coscienza rivelò e pose il problema morale scaturiente dal dissidio scavatosi ormai fra la legge di natura e l'aspirazione dell'uomo. L'età dei tragici greci è veramente un'età tragica per la storia dello spirito umano (2).

Dall'età primitiva di vita ingenua e serena molto cammino aveva fatto l'esperienza sociale eccitando

---

(1) ESIODO, *Ἔργα καὶ ἡ.* v. 47-105, 108-202. Cfr. GROTE, *History of Greece*, vol. I, cap. III, pag. 105. — La leggenda delle cinque età può bene essere, come dice il PFLEIDERER, *Religions philosophie* (Berlin, 1896), pag. 184, il primo tentativo di una filosofia della storia, ma essa è insieme la negazione del concetto di progresso.

(2) PATIN, *Etudes sur les tragiques grecs*, vol. I, pag. 33 e sgg. e passim; ZELLER, *La philosophie des Grecs*, trad. franc. di Boutroux, tomo 3, pag. 5 e sgg.

nuovi bisogni, svegliando contrasti e raccogliendo materiale copioso di impressioni, su cui la riflessione dovette incurvarsi in uno sforzo doloroso. Sono le forme nuove dello stato e della costituzione politica, il contatto con altri popoli diversi, l'espansione commerciale e l' incremento rapido della ricchezza, l'esercizio alacre dell' intelletto e le sue applicazioni alla vita, le cause principali che, turbando nelle anime le rappresentazioni primitive ed esercitando su di esse la critica, e svolgendo accanto, o anche sopra, alle facoltà artistiche e immaginative, le scientifiche e pratiche, danno una nuova impronta alla vita morale. O dirò meglio, son quelle le cause che alla coscienza morale tolgono l' impronta primitiva di ingenua serenità, lasciandola bensì ricca de' suoi antichi miti, ma in realtà, cioè per rispetto alla vita attuale, vuota, cioè priva di una vera direzione, o almeno in cerca di una qualche direzione, che ora si chiede a Socrate e a Platone, ora ad Aristotele, ora ad Epicuro o a Zenone. Mentre questa è l'età delle vere dottrine etiche, è anche quella in realtà, non dico veramente dello scetticismo della coscienza morale sociale, ma certo della incertezza e del vacillamento di essa. E mentre le dottrine dei pensatori, compiendo quella funzione che è loro propria di preparare in certo modo e anticipare gli stadi ulteriori della evoluzione spirituale della società, vanno mettendo insieme, per vie diverse, gli elementi onde si imporrà il nuovo concetto direttivo della coscienza morale futura, i principii filosofici non penetrano profondamente e largamente nella coscienza comune, appunto perchè non scaturiscono dalla sua esperienza effettiva, ma soltanto le si sovrappongono o le porgono alimento, come parte dell'esperienza medesima.

Da questa soltanto è uscito il più valido e decisivo impulso per cui alla incertezza e allo scombujamento precedente è succeduta una forte e ferma orientazione dello spirito morale nella luce di un concetto,

che, se è ben diverso da quello di progresso, ha pure con esso grandi e importanti affinità.

Il fatto di esperienza comune era costituito di parecchi elementi psicologici intimamente intrecciati e composti. L'esperienza del passato storico, che la memoria poteva ormai abbracciare ampio e complesso, cioè delle varie civiltà e nazioni, orientali greche barbariche, confluenti in quella unica e grandiosa di Roma; l'apparenza di una missione provvidenziale di unificazione e di pace nel diritto, spettante all'alma città; l'esperienza medesima della prima età imperiale, cioè della grandezza pacifica e forte non ostante la corruzione profonda; il conflitto spirituale infine, cioè delle dottrine filosofiche per un lato, fra le quali lo stoicismo emergeva col suo carattere spiccatamente idealistico, e dei culti religiosi per l'altro, fra i quali aveva gran seguito il giudaismo con le sue speranze messianiche: eran tutti fatti attissimi a suscitare negli spiriti come il rimpianto di una leggendaria felicità antica, così il sogno o la speranza vaga che essa stesse in certo modo per ripetersi. Del quale stato di anime, che, per la sua medesima natura di ondeggiamento fra il rimpianto e il sogno, non si traduceva ancora in un concetto riflessamente pensato, ma lo preparava, si hanno segni evidentissimi nei poeti dell'età augustea, in Ovidio (*Amores*, III, 8, v. 35-44; Metf. I, 89-115, XV, 96-102), in Tibullo (*Elegie*, I, 3, v. 35 50), nell'autore ignoto dell'Octavia (atto II, v. 397-434), in Virgilio principalmente, il quale, oltre che in alcuni passi delle Georgiche e dell'Eneide (*Georg.* I, 125-8; II, 532-8; *Aen*, VIII, 314-327), trova motivo di tornare su quel sentimento nella famosa ecloga quarta, la quale, se era ben lungi dall'avere quel carattere specificamente profetico che le si volle attribuire, ha tuttavia un grande valore storico come espressione di uno stato d'animo comune ai contemporanei del poeta.

Ma quel che anche molto importa di osservare

gli è che il grande rinnovamento morale era presentito nelle coscienze, non tanto come l'effetto di una più o meno lenta preparazione psicologica compiutasi dalla stessa attività sociale, quanto come il principio di un'età che in certo modo si contrapponesse alle precedenti, e a determinar la quale concorresse con speciale efficacia una qualche volontà straordinaria, sia che si rivelasse in un uomo eccezionalmente grande, qual poteva essere Augusto, sia che si rivelasse in altro personaggio di carattere eroico.

Ed è naturale che questo senso della imminenza di un rinnovamento etico-sociale fosse largamente diffuso nelle classi dirigenti della società imperiale, le quali, avendo in sè raccolti tutti i tesori elaborati dalle civiltà precedenti, eran propense a considerar l'impero e l'età imperiale come il termine di convergenza di tutte quante le energie spirituali svoltesi sparsamente nel tempo e nello spazio, come la preparazione faticosamente compiuta di una nuova e più bella età (1).

Ma se le classi dirigenti, guardando il fatto dell'impero dal loro punto di vista, erano piuttosto indotte a vederne il lato più grandioso e splendido; d'altro lato le classi soggette, o fossero i vinti o fossero gli schiavi e gli asserviti, dovevan vedere nel medesimo fatto dell'impero l'aspetto più triste e più tetro, il vizio e la prepotenza; onde erano indotte a pensare che quello fosse bensì il momento estremo, ma tanto delle miserie, quanto delle grandezze, tanto della ingiustizia, quanto della vittoria, tanto della corruzione quanto della magnificenza; e che infine tutto quanto dall'uomo si poteva attendere s'era già conseguito.

---

(1) Cfr. Denis, *Histoire des idées morales dans l'antiquité*, vol. II, pagina 436. Egli cita a proposito della credenza in una missione provvidenziale di Roma: Plinio, *Hist. nat.*, III, 5; Plutarco, *La fortezza dei Romani*, I, 2; Tacito, *Hist.*, IV, 74.

Così gli animi si andavano preparando, per un concorso complicatissimo di motivi psicologici attinti alla esperienza sociale, ad accogliere il nuovo grande concetto della *redenzione morale.*

Chi primo lo annunciò con piena e franca coscienza riflessa, e insieme con grande profondità di concetto ed eloquenza nuova, fu Paolo di Tarso.

II.

Veramente il concetto di redenzione trova i suoi precedenti storici in due ordini di fatti: nel movimento filosofico susseguito ad Aristotele e nel messianismo ebraico.

Quello infatti aveva sempre più accentuato il dissidio fra l'uomo e la natura, che era apparso in forma poetica nei tragici e in forma filosofica in Socrate e Platone, ed era arrivato dal concetto etico stoico di liberazione dalle passioni e quindi dalla natura per mezzo della virtù al concetto metafisico neoplatonico di liberazione del mondo stesso per mezzo del Logos. Ma in ambo i casi la vittoria era conseguita una volta per sempre, o dal sapiente o dal Verbo; e ad ogni modo era, non pur mantenuto, ma considerato come essenziale al concetto e al fatto di liberazione il dissidio profondo fra la natura e lo spirito: si tratta sempre di liberarsi dalla natura vincendola, non già progredendo in essa (1).

L'altro fatto, cui sopra accennava, è quello del messianismo ebraico, cioè di quel moto di idee che, suggerito dalla esperienza di grandi sventure nazio-

---

(1) ZELLER, *Die Philosophie der Griechen*, vol. III, sez. 2, parte 3, pag. 433 e sgg. (Lipsia, 1881). Cfr. FIORENTINO, *Bernardino Telesio,* vol. I, 176 sgg.

nali toccate al popolo ebreo, ebbe la sua grande espressione per bocca dei profeti Isaia primo, Geremia e Isaia secondo; i quali, mentre piangevano o imprecavano sulle sventure del loro popolo, pronosticavano insieme, in termini di maggiore o minore chiarezza, la prossima e non fallibile redenzione dallo stato di servitù e di dolore. Ma questo stato, che era il fatto di certa esperienza da cui partiva la riflessione e la speranza, suggeriva naturalmente il pensiero di una causa onde esso sarebbe derivato, il pensiero cioè di un male o di un peccato remoto; onde la redenzione doveva riferirsi più a quest'ultimo che non a quello stato di servitù e di dolore. Il carattere poi comune di un tale messianismo è l'impronta spiccatamente nazionale e religioso-politica; eccezion fatta, se vuolsi, per il secondo Isaia, il quale sarebbe arrivato, secondo alcuni, al concetto di una più lata redenzione estesa anche ai popoli pagani, verso i quali il popolo d'Israele avrebbe avuta la missione di essere come il servo del Signore, un termine medio fra Dio e l'umanità (1).

Ora è noto che il pensiero della redenzione, tenuto vivo pur dopo la caduta di Babilonia (a. Cr. 538) e la liberazione d'Israele, si era tradotto in una attesa trepida e ansiosa del Messia; finchè con l'apparizione di Gesù e la predicazione degli evangelisti, il concetto angusto di redenzione da una colpa nazionale, che si dovesse compiere dal Messia a vantaggio del popolo d'Israele e di quanti ne accettassero la legge tradizionale, accennò a correggersi e ampliarsi magnificamente per il nuovo pensiero profondo, (suggerito per un lato dai rapporti del mondo intellettuale ebraico con quello greco neoplatonico, e per un altro dallo spettacolo della corruzione pagana), che la colpa o la radice del male, e quindi della schiavitù e

---

(1) Isaia, 42, v. 1-7; 49, v. 1-8. Cfr. Pfleiderer, *op. cit.*' pag. 75.

del dolore, fosse inerente all'uomo stesso e alla natura di cui egli è parte, e che quindi il processo di redenzione dovesse superare, ne' suoi riferimenti e nella sua efficacia, i confini di nazione e di popolo per estendersi alla umanità. A tal uopo occorreva che il principio di redenzione, cioè il principio, in forza del quale la redenzione poteva compiersi, si appigliasse alla radice medesima del male, cioè alla natura e alla carne, negandole; epperò non poteva ritrovarsi nella pura e semplice ubbidienza alla legge mosaica, perchè questa co' suoi comandi e co' suoi divieti lasciava sussistere, non sradicava, il male; bensì in un fatto che fosse veramente negazione del peccato, e potesse per un atto interiore venir partecipato da tutti gli uomini. Come universale era concepita la colpa iniziale, e di applicazione universale il processo di redenzione, così universale doveva essere il principio e il fondamento di essa.

Tutto questo veramente è proprio del pensiero di Paolo, il quale, come vede nella morte di Gesù la reale, e non simbolica, uccisione della carne, così anche addita il principio della redenzione universale nella fede: sono redenti dal peccato, e per esso dalla schiavitù della carne e della natura tutti gli uomini senza distinzione, perchè a tutti tal colpa è connaturata; ma condizione fondamentale e unica è che essi credano nel Cristo, cioè nella realtà e nel valore etico del sacrificio dal Cristo compiuto (1).

Ma quel che qui importa di rilevare è che nel pensiero di Paolo e della Chiesa appare ancora la radicale opposizione neoplatonica fra la natura e lo spirito, vinta, non dal Logos, ma dal Cristo, e vinta,

---

(1) PAOLO, *Romani*, 3, 20-23; 6, 5-8; 7, 6-11; 10, 6-13. — Cfr. ZIEGLER, *Geschichte der christlichen Ethik* (Strassburg, Trübner 1892), pag. 75 sgg. PFLEIDERER, *op. cit.*, pag. 263 sgg. — G. NEGRI, *Meditazioni vagabonde:* Una figura storica nel cristianesimo nascente (Hoepli, 1897).

non con la spiritualizzazione, ma con la rejezione della natura; e universalizzata, non con l'opera stessa naturale e umana, ma con la fede nella potenza incontaminata dello Spirito. Inoltre è da osservare che il concetto di redenzione ha valore strumentale, non finale, cioè che esso, fondato com'è sopra una opposizione invincibile se non per mezzo di una negazione, ha valore in quanto conduca al termine estremo, alla nuova vita, la quale sola ha ragione di fine.

Questo della redenzione, adunque, è un concetto stupendo, che esprime in forma estrema e culminante l'incurvarsi profondo della coscienza riflessa sul problema morale. Ma se per il credente, il quale accettasse nella sua fede l'interpretazione che della tragedia cristiana aveva data s. Paolo, e quindi credesse nella efficacia redentrice del Cristo, la opposizione appariva come vinta una volta per sempre; nel fatto essa non poteva mancar di ripresentarsi ogni qualvolta o la fede venisse a mancare o la riflessione insorgesse. Scossa per una qualsiasi ragione la fede, rimcompare il dissidio profondo; e viceversa, richiamata su di questo dall'esperienza della vita la riflessione, la fede ne è scossa, e altre spiegazioni si cercano. In ciò sta il primo germe dei nuovi atteggiamenti che va assumendo il problema morale, e del nuovo concetto che attraverso erramenti e dubbiezze, si disnoda fuori dei groppi della teologia e delle credenze medievali, per acquistar molto più tardi coscienza lucida e precisa di sè. Il concetto di redenzione, poggiato sull'antagonismo fra la natura e lo spirito, fa spuntare dal suo grembo medesimo, messo nel contatto fecondo con la realtà positiva, il concetto di progresso umano e morale, che di quello è la correzione, e riposa sopra il componimento della natura e dello spirito. Ma prima di arrivare a questo risultato ultimo e importante, il concetto di redenzione umana passò per una specie di revisione, e si rinnovò in un momento dell'evolu-

zione storica, in cui la realtà positiva maggiormente pareva gli contraddicesse.

Quando infatti l'Europa cristiana incominciò, verso il 1100, a uscire dalla cupa tenebra medievale, piena di ansie e di terrori, e le classi povere e soggette, che già avevan subito, in trepida aspettativa di bene, le violenze e le prepotenze barbariche delle classi dominatrici, cominciarono a levar lo sguardo più su e d'intorno notando il contrasto fra l'ideale di redenzione intravisto nei fervori della fede e il turpe baccanale della carne sempre vittoriosa; quando insomma per un complesso di molte cause di vario ordine, politiche e commerciali, pratiche e intellettuali, fu, se non rivelata l'evidenza, almeno sentito il dubbio di un insuccesso pratico del cristianesimo in opposizione alla credenza nel suo valore ideale, allora il concetto di redenzione dovette, se non scomparire, chè non poteva, rinnovarsi.

Cristo aveva redenta l'umanità dalla schiavitù della carne uccisa con lui sulla croce, e la redenzione secondo s. Paolo, si ricompiva in ogni uomo che credesse in lui; ma a che valevano in realtà la redenzione e la fede, se la carne ancora e sempre menava trionfo? O quella redenzione non è compiuta e attuata dalla fede, o essa è, in se stessa, insufficiente. O non basta la fede, o non basta la venuta del Cristo. Il dissidio fra la natura e lo spirito, fra gli allettamenti fascinatori della carne e le aspirazioni alla libertà permane; il problema morale veniva sentito e vissuto una terza volta, e in una forma, a mio vedere, più acuta e più straziante che mai; più acuta e più straziante, perchè esso insorgeva sopra la chiara coscienza, nutrita e pregna di dolorosa esperienza, del sempre giovine potere che è nella carne; e sopra la coscienza di un divino sforzo già prima compiuto.

Quella fu, a mio giudizio, una delle età più tragiche nella storia morale dell'umanità. E tragiche sono, non tanto questa o quella figura, quanto le folle

stesse che passano, angosciate e doloranti, per le vie della città, per il silenzio dei chiostri, per le torture dei supplizi e dei roghi, protestando, in modo ora cupo e funereo e or sereno e lieto, contro il dominio della carne, e invocando o credendo di attuare in sè la nuova redenzione.

Due sono le soluzioni principali che si ripresentavano agli spiriti assillati dal tormentoso problema: due soluzioni però, che rinnovano o amplificano il concetto di redenzione morale. O si ritorna a Cristo, ò si protende lo sguardo più in là nel futuro: o si rinnova in ciascuno di noi con l'opera la redenzione, o la redenzione dal Cristo compiuta avrà nel futuro un suo ulterior compimento. — Nel primo caso il ritorno a Cristo voleva dire pensar la redenzione morale come partecipata bensì per la fede da tutti i credenti nel sacrificio della croce, ma come attuata realmente per una vita di rinuncia. La quale poteva bensì assumere le più diverse forme dalle eretiche dei Valdesi alle ortodosse dei Francescani, ma ad ogni modo era sempre dominata dal concetto antico, che la elevazione morale poggiasse, come su condizione fondamentale, sulla assoluta denegazione della natura e della carne, importando la rinuncia a tutti quanti i beni della terra e la repressione di ogni mondana passione. È vero però che la denegazione della carne, in quanto veniva da Francesco d'Assisi attuata in una vita di espansione e quasi di immersione amorosa della angusta individualità nel grande mare della vita universa, arrivava poi a una conseguenza opposta al principio da cui in realtà si partiva, cioè appunto alla celebrazione della natura e della vita.

Che se, invece, l'opera della liberazione dal peccato e dal male, vien pensata, non nel suo aspetto umano, ma nel suo aspetto e principio divino e come momento di un più vasto disegno provvidenziale, allora il contrasto fra la pienezza dell'ideale e la osti-

nazione pervicace del male, pur dopo la venuta e il sacrifizio del Cristo, fa pensar che col Cristo l'opera divina della redenzione non sia compiuta, e che una nuova età si debba attendere. Il messianismo risorge, e Gioachino di Fiore è il nuovo profeta. Egli e i suoi contemporanei o discepoli Amorico di Bena, Giovanni da Parma, Davide di Dinan, Pier Giovanni Olivi, tutti a un dipresso contemporanei di Francesco d'Assisi, ebbero, al pari di questo, vivissimo e profondo il senso del problema morale; e la larga rinomanza formatasi intorno a loro e la diffusione delle loro dottrine provano che in quelle anime si ripercuoteva, svegliandone la coscienza, il bisogno di rinnovamento morale della società, che doveva correre, come vena nascosta e inavvertita, attraverso le plebi di miseri o di oppressi del secolo 13° e dei primi anni del secolo 14° (1).

Senonchè, mentre il poverello d'Assisi vedeva la redenzione morale nella stessa imitazione di Cristo, per cui, assumendo di propria libera scelta l'umiltà, la povertà, l'amore, si attuava la redenzione dello spirito dalla carne, i Gioachiniti e seguaci ritengono insufficiente il sacrificio del Cristo, e pronosticano una terza età e un terzo regno: l'età dello spirito succedente a quella del Figlio, come questa era succeduta a quella del Padre; il regno della libertà succedente a quello dell'ubbidienza filiale, come questa era succeduto a quella della servitù. La redenzione morale non era dunque stata compiuta interamente da Cristo, nè si compiva in ogni uomo col semplice ritorno a Lui, bensì richiedeva ancora qualche altro impulso, qualche nuova ispirazione: la carne non poteva esser doma se non che per un ultimo sforzo supremo. Nei quali concetti sono, a mio giudizio, alcuni germi

---

(1) P. Sabatier, *Vie de S. François d'Assise*, Paris, Fischbacher. — F. Tocco, *L'eresia del medio evo*, libro III. — Ziegler, *op. cit.*, pag. 38 sgg.

importanti di nuovi atteggiamenti del problema morale: il sentimento, cioè, che la redenzione morale è in certo modo continua, e che lo Spirito Santo, dal quale Gioachino di Fiore si attendeva come prossima la terza età, operasse o almeno andasse preparando nell'uomo stesso il proprio avvento.

È bensì ancora concepita la redenzione morale come un pieno trionfo dello spirito sopra la carne, e quindi ancora confermata, per la via del monachismo e della visione intuitiva, la denegazione della natura; ma d'altra parte balenava il nuovo pensiero che la redenzione, compiendosi in modo continuato e nello spirito degli uomini, è un processo di liberazione progressiva e interiore.

Così, mentre da un lato Francesco d'Assisi, partendo dal principio della rinuncia, arrivava, sulle ali dell'amore universale, alla celebrazione della natura, conseguenza inattesa e non di proposito voluta; d'altro lato Gioachino di Fiore, partendo dal concetto della redenzione divina e unica, arrivava al concetto nuovissimo e affatto diverso della continuità e umanità del processo redentore. Per tal modo i due principali elementi che entreranno a costituire il concetto di progresso morale venivano lentamente, e per vie incoscienti l'una dall'altra, accostati. Francesco d'Assisi e Gioacchino di Fiore sono, a mio giudizio, sotto un certo rispetto lontani precursori delle forme modernamente assunte dal problema morale.

Ma lungo tempo ancora dovette passare prima che esso, insorgendo nuovamente, si imponesse alle coscienze. L'esperienza sociale, non era ancora nutrita abbastanza di elementi vitali; altri succhi doveva attingere ancora alla fonte inesausta della vita.

III.

Io credo che due sono gli elementi che concorsero a svegliare nelle coscienze elette dapprima, e poi fatalmente nella coscienza sociale il senso del componimento o della unificazione fra i due termini antagonisti del conflitto: di un componimento che si attua, non per una violenta imposizione o sovrapposizione dell'uno all'altro ma per un processo complicato nel quale, l'un termine uscendo dall'altro e pure in certo modo negandolo, si ricompone incessantemente con esso in forme superiori di unità.

I due elementi a cui accennava sono poi due forme dell'attività umana scaturienti ambedue dalla medesima radice della esigenza pratica, cicè dal bisogno per cui l'uomo si piega verso le cose e cerca di farle proprie. Da questo bisogno infatti, che si fa tanto più vivo quanto più è soddisfatto, cioè che cresce quanto più l'uomo riesce a dominare le cose e la natura, riflettendo su di esse, quanto più insomma abbandona la vita primitiva di spensieratezza o di riflessione, che è anche vita di gioia per un lato e di servitù per l'altra, da questo bisogno, dico, sono uscite quelle due forme magnifiche dell'attività umana, che sono la *scienza*, indagatrice con spirito libero e metodo positivo dei fenomeni e delle loro leggi, e il *lavoro* produttore di ricchezze, il quale penetra e vince la natura asservendola all'uomo. Io dico adunque che questi due fattori, riconducibili ambedue alla medesima fonte originaria, l'attività operativa, furono, con efficacia diversa e in momenti non sempre contemporanei, gli elementi o le leve onde balenò e si andò foggiando il concetto di progresso morale, il quale, in quanto non era frutto di una speculazione astratta, cioè di un pensiero fiorito *sopra* la vita e non *da* essa, ma era scaturito dalla stessa pratica umana, ci appare un fatto, cioè un concetto

fatto, una acquisizione sociale e storica, una convinzione radicata negli ipogei della coscienza sociale.

Il movimento scientifico, iniziatosi, come è ben noto, nel cinquecento, viene di solito considerato nel suo aspetto più evidente e, oserei dire, più rumoroso, cioè in quello astronomico e fisico; laddove con altrettanta intensità, se non con pari successo, s'andava compiendo un moto simile di accertamento e ampliamento delle cognizioni pur nel campo delle scienze matematiche, delle mediche e anatomiche, delle botaniche e zoologiche e perfino delle filologiche. Il qual movimento vasto complesso e intenso, mentre aveva sue vere radici, non tanto nella rivoluzione filosofica, la quale piuttosto era un lato del medesimo fatto grandioso, quanto nei bisogni, nei moti della coscienza, che entro le proibizioni e le imposizioni si era andata maturando e preparando alla libertà, sviluppava naturalmente nelle menti, che della libera riflessione sulle cose e sopra di sè avessero fatto il proprio sostanzial nutrimento, il senso della capacità di sempre nuove acquisizioni intellettuali, e insieme il pensiero del differenziamento che, in senso progressivo rispetto all'antichità e in genere al passato, si andava operando. L'idea del progresso sorgeva come la constatazione riflessa di un fatto storico sociale. Senonchè essa idea, com'era suggerita dalla vita propriamente scientifica, così in questa trovava e chiudeva la propria applicazione. Che se l'idea tendeva, per la propria connaturata tendenza generalizzatrice, ad applicarsi anche su altri campi, come su quello propriamente morale, ne veniva, come accade sempre, quando manca il sostrato e il fulcro della esperienza vissuta, una incertezza nebbiosa di pensieri e di teorie. L'idea del progresso era dunque lucida e cosciente, epperò veramente nuova, solo, in quanto scaturiva dalla riflessione sul movimento scientifico.

Così accade che, mentre nel Bodin e nel Bossuet l'idea di progresso ci appare come un innesto direi

quasi accademico sul vecchio tronco della tradizione chiesastica non risentita o rivissuta in una nuova interpretazione, in Bacone e in B. Pascal, invece, i quali della vita scientifica appunto esperimentavano direttamente l'impulso innovatore, l'idea del progresso balza fuori e aderisce alle coscienze, come il frutto all'albero. Rimaneva però sempre, come ho accennato, ristretta l'applicazione al campo scientifico, dove lo spirito umano appariva realmente entrato, per esplicita sentenza di Biagio Pascal, nella sua maturità, cioè nell'età della cosciente riflessione sulle cose e su di sè, e del conseguente libero esercizio delle proprie forze.

E questo pensiero della progrediente attività umana verso forme di più matura manifestazione, favorito com'era dalla reale attività dispiegata nelle scienze e nei commerci, andava infiltrandosi nelle coscienze, suscitando pensieri affini e applicazioni ai campi dell'attività economica come della morale e della religiosa. Ma, come in tutto questo esercizio del pensiero il sussidio e nutrimento della esperienza vissuta non era altrettanto fervido e continuo, così veniva che l'idea stessa di progresso, mentre per un lato metteva più profonde le sue radici negli spiriti, per un altro perdeva la sua determinatezza iniziale, e si distendeva e quasi si disperdeva in una serie di teorie, luminose bensì di quella genialità che balena nell'esercizio del pensiero teorizzatore, ma ad ogni modo, come a me sembra, non collegato per nessi vitali alla realtà vigorosa della vita sociale. Erano teorie in certo modo sovra costruite, cioè rielaborazioni libere, per quanto geniali e profonde, del pensiero speculativo, non riflessi dottrinali di una sufficientemente matura, epperò nutrita e viva, esperienza sociale. E anzi mi pare di poter aggiungere che le loro deficienze dal punto di vista teorico dipendevano appunto da queste deficienze, direi, genetiche; per cui la verità maggiore di una dottrina sta nella sua maggior verità e

completezza di genesi sociale, cioè nella sua maggiore connessione col fatto della costituzione e della vita sociale. La verità mi appare adunque, prima che scoperta dal pensiero, fatta dalla vita, e scoperta esattamente solo in quanto sia pienamente fatta: il pensiero della verità non è che la constatazione riflessa e ragionata della verità conquistata dalla vita medesima.

Con questi concetti direttivi si spiega bene, a mio vedere, tanto l'imprecisione o l'annebbiamento dell'idea del progresso nelle età successive alla sua prima rivelazione, cioè nel settecento, allorchè essa fu ripresa e svolta dal Vico e dal Pagano, dal Turgot e dal Condorcet, dallo Herder, dal Lessing e dal Kant, quanto il suo risorgere con vigoria nuova, cioè con maggior copia di succhi vitali e quindi con più riflessa e forte coscienza, nell'età successiva, cioè nell'ottocento.

È allora infatti che mentre la scienza mette innanzi, dimostra, applica, impone i concetti di sviluppo e di evoluzione universale, onde l'idea di progresso poteva trovare la sua fondamentazione razionale, d'altro lato entra in campo o, meglio, si fa sentire con più profonda e più larga efficacia l'altra forma di attività pratica, a cui dianzi ho accennato, cioè il lavoro. Ed è allora che il concetto di progresso incomincia a uscire dalla indeterminatezza precedente, pur non riuscendo ancora a presentarsi, soprattutto come progresso morale, con i caratteri di una precisa e lucida cognizione scientifica.

Il lavoro largamente produttivo, sotto l'azione e la direzione del pensiero scientifico, è il grande fatto sociale, che si svolge in forme sempre più grandiose nel secolo decimonono. Ed è per esso che l'uomo, applicando le leggi medesime della natura, riesce, in seguito a una doppia riflessione, a dominarla e asservirla sempre meglio a' suoi crescenti bisogni: in seguito, dico, a una doppia riflessione, perchè alla prima contrassegnata dalla scoperta della proprietà e delle leggi naturali, segue quella onde esse vengono domi-

nate e adoperate a beneficio umano. E il lavoro poi rappresenta come il terzo stadio a cui arriva questo processo di emancipazione e dominazione insieme della natura, e lo stadio per cui esso si fa più immediatamente sensibile. Onde sorge naturalmente il pensiero, per chi appena si ripieghi con l'attenzione ad abbracciare il processo nella sua interezza, che esso appaia, come veramente è, una conquista progressiva.

Ma oltre questo aspetto interiore del lavoro, ve n'è anche uno esteriore, che è quello più comunemente osservato, e che pure conduce al medesimo risultato di far germinare dal proprio seno la idea di progresso. Dal lavoro moderno infatti nascono quegli ampliamenti e miglioramenti della vita civile in tutte le sue forme, che per la loro stessa rapidità, estensione, intensità impongono per molte vie alle menti quel concetto; e il lavoro si svolge per forme di mutua dipendenza, di concatenazione e allacciamento delle parti e dei suoi momenti, per cui ogni passo compiuto in avanti sembra una vittoria acquistata in modo certo e definitivo; e il lavoro infine, rivolto com'è alla soddisfazione di sempre nuovi insorgenti bisogni, non si sente avvinto alla tradizione e al passato, ma lancia sempre avanti nel futuro lo sguardo. Quando poi a tutte queste considerazioni si aggiunga l'altra che, cioè, la rapidità degli avanzamenti distanzia facilmente le età anche più vicine, e tanto più la presente dalle remote in cui mancava il lavoro produttivo e organizzato; quando, dico, si raccolgono tutte le riflessioni suggerite dalle forme moderne del lavoro, si capirà come l'idea del progresso siasi così largamente diffusa e profondamente radicata nelle coscienze, tanto da costituire, non pure il motivo preferito delle predicazioni tribunizie, ma anche il centro e la spina dorsale di quasi tutte le moderne concezioni filosofiche della società e della storia, a cominciar da quella di A. Comte e di G. F. Hegel, e venendo a quelle di H. Spencer e di C. Marx.

Ma quello che per il nostro tema importa massimamente di notare, è che, se per un lato la genesi sociale e pratica dell'idea ha conferito efficacemente a darle, pur sotto la veste delle più varie dottrine filosofiche, una impronta di positività e di matura coscienza che non aveva, per avventura, nei pensatori dell'età precedente, d'altra parte è accaduto che, per la medesima ragione della sua genesi dai due elementi accennati, il concetto di progresso fu inteso in un senso molto vasto e impreciso. Infatti accadde che, rinfrancato com'era da altri concetti affini, come quelli di sviluppo e di evoluzione, fu con essi facilmente scambiato, quand'anche non ne fu sostituito: il che servì pure a fargli perdere il suo carattere spiccatamente etico. E parimente accadde che, acquistata l'idea di progresso, per la sua medesima indeterminatezza, una grande estensione, essa venne applicata, con una certa indifferenza o assenza di critica, a tutti i campi dell'attività umana associata. Fu cioè inteso il progresso principalmente come progresso della civiltà, come avanzamento nelle vie del sapere e della produzione economica, e in genere nella conquista di quei beni che all'uno e all'altro si connettono o ne derivano. Non si può negare che tale è il senso onde il concetto di progresso venne accolto da alcuni, se non da tutti, dei grandi pensatori del secolo decimonono, dal Comte, dallo Spencer e dallo Hegel.

Il lato, quindi, propriamente morale, o l'applicazione morale del concetto, quella invece che era evidente e prevalente nella concezione cristiana medioevale di redenzione, viene quasi del tutto dimenticata, sopraffatta com'è dagli aspetti luminosi del fatto, che vengono riassunti nel concetto, si può dir modernissimo, di civiltà. Soltanto qualche pensatore si sforza di vedere e di mettere in rilievo, o per negarlo o per affermarlo, il lato morale del progresso, e fra gli altri emergono, a mio vedere, due ragguardevoli pensatori Th. Buckle e A. Fichte. I quali, anzi, hanno così ri-

volta la mente all'aspetto morale del progresso da chiedersi, come fa il Buckle, se veramente si possa, nella realtà positiva e storica, parlare di un progresso morale accanto al progresso civile incontestabile, oppure anche, come il Fichte, se il progresso civile sia per sua natura essenziale progresso morale.

Certo è che il concetto di progresso è ormai entrato nel dominio della scienza interpretativa della moralità, e vi può esercitare, purchè vi sia sottoposto a sapiente revisione critica, una funzione capitale e direttiva. Il problema morale, quale si era presentato primamente nella filosofia greca post-socratica come scaturiente dalla opposizione fra la natura e lo spirito, la passione e la ragione (conflitto succeduto alla primitiva giovanile unità incosciente), e che aveva trovato una prima soluzione nel grandioso concetto cristiano della redenzione, e che, riaperto poi con la nuova filosofia, era culminato nel conflitto caratteristico delle dottrine etiche moderne fra il piacere e il dovere, il problema morale, dico, trova nel concetto di progresso, che l'età moderna fa, e vede, scaturire dal suo proprio seno, la sua soluzione più acconcia, perchè più vicina alla vita, anzi posta dalla vita medesima e afferrata dalla riflessione.

Parte Seconda: **Esame dell'idea di progresso.** (1)

Ora, mi propongo di compiere l'esame del concetto di progresso, epperò di rispondere a queste due domande:

1ª quali sono gli elementi logici essenziali del concetto;

2ª se sia possibile accoglierlo e farne l'applicazione.

I due problemi che in tal modo mi propongo si possono anche designare come l'analisi l'uno e la sintesi l'altro del concetto di progresso: l'analisi, in quanto, attraverso a una scomposizione, la quale deve partire dalla nozione volgare e portarci alla scientifica, si ricercano di quel concetto gli elementi logici essenziali; la sintesi, in quanto si ricerca se vi sia e qual sia il principio scientificamente dimostrato, onde l'idea di progresso, precedentemente definita, può dedursi e costruirsi.

I.

Si può da tutti convenire in questo, che il progresso viene volgarmente pensato come una successione continua di stadii gradualmente crescenti, talchè fra l'antecedente e il successivo vi sia connessione, e insieme il secondo segni una qualche superiorità rispetto al primo.

---

(1) *Rendiconti dell'Ist. lomb di sc. e lett.* serie II, vol. 38, 1905.

In questa nozione volgare vi sono parecchi punti che a una più attenta riflessione appaiono irti di difficoltà, e che pertanto vogliono esser chiariti e precisati. Noi ci fermeremo su quattro punti che ci sembrano i più importanti per la scientifica nozione dell'idea; e riguardano: la continuità della successione, la direzione della serie, la natura della graduazione, il fondamento della superiorità.

1. — Abbiam detto che il progresso è pensato, in primo luogo, come una successione continua di stadii. Ora, la continuità può intendersi in due modi: come assoluta e come relativa.

È assoluta la continuità, quando si pensa che fra stadio e stadio manchi ogni interruzione, anche minima, talchè il secondo non sia altro veramente che il prolungamento o il travestimento del primo. Dal che si vede che la continuità assoluta ci porta, come osservava lo Janet, non solo all'identità, ma all'immobilità universale (1), e, come più recentemente si esprime il Richard (2), sopprime ogni divenire. La continuità assoluta non può esser dunque un concetto conciliabile con quello di successione e di graduazione, bensì è conciliabile con l'idea di permanenza e di identità.

La continuità, invece, è relativa quando si pensi che fra due stadii immediatamente successivi nel tempo o contigui nello spazio esista tuttavia un qualche, pur minimo, salto o *hiatus*; onde lo stadio susseguente non può esser pensato come il semplice prolungamento o travestimento dell'anteriore, bensì può ammettersi che esso abbia, o anche non abbia, qualche nota o proprietà che l'altro, rispettivamente, o non possedeva

---

(1) P. Janet, *La crise philosophique*, pag. 96 (Paris, Alcan).

(2) G. Richard, *L'idée d'évolution dans la nature et l'histoire*, pag. 29 (Paris, Alcan).

o possedeva. Talchè anche accade che la continuità relativa possa venir pensata come una serie, nella quale fra due stadii immediatamente successivi nel tempo o contigui nello spazio esistano maggiori somiglianze che non fra due stadii pure vicinissimi, ma non immediatamente collegati. È dunque questo modo di concepire il continuo, conciliabile, non più, come il precedente, con l'idea dell'identico, ma con quella del diverso, e non con l'idea dell'immobilità, ma con quella del moto, e non con l'idea della permanenza, ma con quella del divenire. Nel primo caso è la continuità dell'identico, nel secondo è la continuità del diverso; nel primo la unità della continuità è analitica, perchè ciascun stadio è unito al precedente identificandosi con esso; nel secondo è sintetica, perchè ciascun stadio si unisce al precedente sovraggiungendosi ad esso.

Or quale di questi due modi di concepire il continuo è implicito nel concetto di progresso? Senza dubbio il secondo. Appunto perchè la continuità assoluta significa immobilità o identità, esclude da sè il concetto di progresso, che significa movimento e variazione; nè d'altra parte può mancare nel progresso la continuità, perchè senza di questa non è possibile pensare la comparazione degli stadii fra loro successivi e la loro sintetizzazione. È dunque evidente che la continuità è presupposta, e che l'unica continuità presupposta nella idea di progresso è la relativa; la quale anche, in quanto si oppone alla assoluta, può dirsi discontinuità; pur avendo per sua nota specifica, che la distingue dalla discontinuità assoluta, la possibilità della sintesi.

In conclusione possiam dire che nell'idea di progresso è pensata una successione, la quale è relativamente continua, e come tale, quindi, anche relativamente discontinua.

2. — Dalle cose dette emerge che i concetti di progresso e di immobilità sono fra loro contradittorii,

in quanto non possono nè essere affermati nè esser negati insieme di un medesimo oggetto. Quale è, ora, il concetto contrario, cioè quel concetto che, pur non potendosi affermare insieme, può bene esser negato insieme con quello di progresso? Tale concetto contrario è evidentemente quello di regresso. Progresso e regresso implicano del pari successione relativamente continua di stadii, e quindi variazione, ma in senso contrario: l'uno in senso che si può dire positivo, l'altro in senso che si può dire negativo.

Nel progresso si pensa che la direzione costante nella quale si svolge il moto sia contrassegnata da una gradazione crescente, e nel regresso da una gradazione decrescente di stadii e di forme. Si può bensì pensare che la somiglianza fra un grado e il precedente sia maggiore di quella che esiste fra il medesimo e il successivo, che cioè insomma, per usar un termine matematico, la ragione della serie progressiva o della regressiva non sia costante; ma non si può pensare che fra un grado e l'altro si interponga un terzo che segni nel caso di progresso una inferiorità, e nel caso di regresso una superiorità rispetto al primo. Il progresso è pensato come una successione continua di stadii crescenti anche in modo irregolare, ma sempre in modo graduale.

Per questo riguardo il concetto di progresso è massimamente affine a un altro che assai di spesso accade di trovare nel linguaggio della scienza moderna, cioè al concetto di *sviluppo*. A cominciare dalla geometria, dove si parla, per esempio, di superficie rettangolare che si può sviluppare dalla cilindrica, o di superficie triangolare che si può sviluppare dalla conica, o di linea retta che si può sviluppare dalla ellittica; e venendo alle scienze naturali, dove si parla molto frequentemente di germi, di organi, di funzioni che si sviluppano, e alle scienze fisiche e chimiche, dove pure si parla di corpi, di combinazioni, di congegni e macchine che sviluppano luce,

calore, elettricità: in tutti questi casi si pensa sempre un processo che si compie gradualmente e in una sola direzione. Lo sviluppo è sempre nel senso dell'accrescimento e della esteriorizzazione o dell'ampliamento delle energie, delle funzioni, degli organi, non mai nel senso inverso della diminuzione o della interiorizzazione o del raccoglimento; è sempre positivo, cioè significa sempre persistenza ed esplicamento di una proprietà o di una forza. Che se anche si parla di processi patologici che si sviluppano, è evidente che una tale applicazione del concetto è per lo scienziato identica a quella che si fa solitamente del medesimo concetto a processi fisiologici e normali: cioè il termine finale del processo non influisce sulla applicabilità del concetto, bastando per essa che si ritrovi in natura appunto quella successione continua e univoca di stadii gradualmente *crescenti*, che è pensata nell'idea di sviluppo.

Ma, non ostante questa somiglianza fra lo sviluppo e il progresso, la quale è fondata tutta sopra il dato comune della unilinearità positiva del processo, esiste una profonda differenza, che ci riconduce al concetto di continuità.

Infatti, a non considerare la etimologia della parola, la quale significava in origine un passaggio di una medesima proprietà o forza dall'interno all'esterno, certo è che in tutte le applicazioni scientifiche dell'idea di sviluppo essa presuppone sempre, quando sia rigidamente intesa, la identità sostanziale dell'ente o della proprietà o della forza nei momenti successivi della serie. Come indicano molto bene, e meglio di ogni altro, gli esempi della geometria, noi ci troviamo sempre in presenza del medesimo ente considerato in due momenti successivi che di quello sono soltanto due aspetti diversi. E anche gli esempi della meccanica e della chimica, dove si parla di energie che si sviluppano da contatti o da congegni, lasciano pensare che i processi ai quali ci riferiamo non fac-

ciano che mettere in luce o in azione proprietà che prima esistevano allo stato latente o potenziale.

L'applicazione, però, lascia luogo a forti dubbi circa la possibilità, quando si tratta dei fatti biologici; nei quali lo sviluppo, di cui pure frequentemente si parla, non significa soltanto accrescimento estensivo o espansivo, oppure esteriorizzazione o traduzione in atto di una quantità di energia, che prima del processo fosse allo stato potenziale, bensì si vuol significare essenzialmente questo, che nello sviluppo l'organismo reagisce in un certo modo all'ambiente esterno, e coordina le proprie energie e proprietà non solo nella protezione e conservazione di sè, ma anche nella produzione di nuove proprietà e attitudini. La reazione dell'organismo all'ambiente esteriore è, dice il Boutroux (1), incompletamente caratterizzata, quando la si definisce dal solo punto di vista della quantità, perchè essa possiede questa proprietà inattesa di favorire, oltre che la conservazione, lo sviluppo e la propagazione dell'individuo medesimo che reagisce. L'esercizio dell'irritabilità si traduce in perdite; invece la materia organica reagisce precisamente in modo da riparare queste perdite. Essa reagisce, inoltre, in modo da adattarsi all'ambiente, da rendersi la vita possibile nelle diverse condizioni in cui si trova posta; e infine essa ci assicura, con la riproduzione, la perpetuità delle forme da lei rappresentate. Orbene, io non dubito di affermare che in tutti questi casi il concetto di sviluppo, se non è malamente applicato, per lo meno non adegua del tutto la natura del processo a cui si riferisce. Perchè, mentre nel caso della geometria, e pure in quelli della meccanica e della chimica, l'applicazione del concetto di sviluppo è fondata sopra l'affermazione della identità dell'ente o dell'energia nei momenti successivi, e quindi nel termine

---

(1) Boutroux, *De l'idée de loi naturelle*, pag. 75 (Paris, Société française d'imprimerie, 1901).

iniziale e nel finale del processo; nel secondo caso, appunto perchè si ha indubbiamente comparsa di elementi o proprietà nuove e coordinamento delle energie preesistenti in una certa direzione, la identità non si può più fondatamente asserire. Tra una superficie triangolare che si sviluppa da una superficie conica assolutamente equivalente, oppure anche tra una certa quantità di energia illuminante che si sviluppa da una egual quantità di energia elettro-magnetica, e, d'altra parte, una pianta che si sviluppa da un germe o una forma animale superiore che si sviluppa, supponiamo, da una forma inferiore, rimane sempre la differenza che nell'un caso si può parlare nettamente di un identico in forme diverse e in momenti successivi di sviluppo, nel secondo no. In questo, si ha bensì la unilinearità propria del concetto di sviluppo, ma, mancando la identità epperò anche la continuità assoluta, il concetto di sviluppo si accosta molto di più a quello di progresso, da cui anzi può, per questo riguardo, esser sostituito.

In conclusione possiamo dire: progresso e sviluppo significano del pari gradazione crescente di stadii, epperò unilinearità, dirò così, positiva nella direzione del moto; ma siccome lo sviluppo, come accade chiaramente nelle sue applicazioni agli enti geometrici e alle energie fisiche, suppone la identità dell'oggetto ne' suoi varii momenti e quindi la continuità assoluta degli stadii, così non conviene perfettamente con l'idea di progresso, la quale, come s'è visto, importa la continuità relativa, la possibilità del diverso o, in breve, la unità del discontinuo o del molteplice.

3. — Questo ci conduce a esaminare sotto un terzo aspetto la medesima idea. Come può esser pensata la unità del molteplice? La unità dell'identico, cioè quella unità che è conciliabile con la continuità assoluta, si intende facilmente, poichè il concetto dell'uno si ricava analiticamente da quello dell'identico; ma la unità del molteplice non si capisce sulle prime

come possa esser pensata. Bisogna introdurre un concetto nuovo, per il quale si possano pensare gli elementi del molteplice fra loro collegati in unità. Il progresso, abbiam detto, è una successione relativamente continua di stadii gradualmente crescenti; ma poichè ciascuno di questi stadii non può esser inteso come un semplice ampliamento o una maggiore estrinsecazione del precedente, ne viene che l'unità di questi stadii successivi deve esser pensata come la resultante di una sintesi di essi, tale, però, che la posizione di ciascuno e quindi i rapporti fra loro rimangano rispettati. Evidentemente l'unico concetto per cui sia possibile pensare una tale unità è quello di *ordine*. Il quale, pertanto, è, a mio giudizio, condizione essenziale della pensabilità del concetto di progresso. Che poi nel fatto, e soprattutto nella realtà storica, alla quale si riferiva principalmente A. Comte quando notava un contrasto fra l'ordine e il progresso, ogni grado successivo della serie si compia con la negazione o l'alterazione dello stadio precedente, questa è questione che riguarda, non più il rapporto logico dei concetti, ma il rapporto reale dei fatti. Del resto, anche nel rapporto logico, si può benissimo pensare, come infatti si fece, che la successione crescente degli stadii si compia attraverso successive negazioni, senza che per questo venga infirmato il principio logico stabilito, secondo cui l'unità del progresso non si può concepire che come un ordine degli stadii successivi.

Ma di qual natura un tal ordine può essere? Non chiedo come esso nel fatto si produca, indagine questa che esce dal nostro tema, bensì quale specie di ordine è pensabile nel concetto di progresso.

L'ordine può esser pensato, a nostro giudizio, in tre modi principali: 1° come unità risultante dalla sintesi di enti che partecipano di qualche proprietà comune, quale è quella di essere in rapporti costanti fra di loro o con un altro ente: tale sarebbe l'ordine di

oggetti posti a distanze uguali gli uni dagli altri, o a uguale distanza da un medesimo oggetto al di fuori di essi; 2° come unità risultante dal concorso di vari elementi o di varie funzioni nella costituzione di un organismo o di una funzione che in certo modo subordini sotto di sè le minori e in sè le colleghi: tale sarebbe l'ordine quale si rivela non solo negli organismi vegetali o animali, ma anche nelle istituzioni umane, dove si presenta come gerarchia di poteri; 3° come unità risultante dal concorso di varie energie o di varii atti verso un centro comune o nella formazione di un unico disegno; così, per esempio, si dice che vi è ordine in un lavoro umano quando gli atti o i momenti onde esso risulta concorrono alla espressione di un medesimo pensiero o all'attuazione di un medesimo disegno. Il primo si potrebbe dire l'ordine statico o geometrico, il secondo l'ordine organico, il terzo l'ordine dinamico o teleologico (1). Ora, è evidente che soltanto il terzo di questi modi di concepire l'ordine può convenire con l'idea di progresso.

Poichè infatti i momenti che vengono per esso unificati non possono pensarsi nè soltanto come fra loro collegati dalla presenza di una proprietà comune, nè soltanto come compienti ciascuno per proprio conto funzioni che poi fra loro si ingranano e si allacciano solidamente, ma soprattutto s'intende nell'idea di progresso che ciascun momento, pur essendo qualcosa che sta da sè, concorre poi con gli altri, e precedenti e successivi, nella attuazione di un unico disegno, nel conseguimento di uno scopo. L'ordine del progresso è bensì sintesi e unità del molteplice, ma è essenzialmente improntato di finalismo, e in ciò si distingue dall'ordine della prima maniera; ed è poi un ordine che si compie in una

(1) Cfr. G. Milhaud, *L'idée d'ordre chez A. Comte* in *Revue de métaphysique et de morale*, 1901.

serie di momenti e di sforzi successivi nel tempo, e in ciò si distingue dall'ordine della seconda maniera, cioè dall'ordine organico.

E poichè, come s'è visto prima, la direzione del moto, quale è pensata necessariamente nell'idea di progresso, è quella che si potrebbe dire positiva o dell'accrescimento, cioè degli stadii gradualmente crescenti, in contrapposto a quella negativa o diminutiva implicita nell'idea contraria di regresso, così accade che il disegno, l'attuazione del quale costituisce il collegamento unitario e l'ordine, non può essere se non che il pensiero di produrre, esplicare, espandere una proprietà o una forza.

Per questo riguardo, adunque, si può dire che il progresso è la successione continua di gradi diversi fra loro collegati in un ordine, che è attuazione di un disegno o conseguimento di uno scopo che potremmo dire positivo.

4. — Con ciò abbiamo aperta la via alla determinazione dell'ultimo elemento essenziale all'idea di progresso.

Da tutte le cose fin qui dette risultano due conseguenze di massima importanza: prima, che il progresso non può pensarsi senza il concetto di attività produttiva; e seconda, che il concetto di ordine dinamico importa quello di valore.

Se, come abbiam cercato di dimostrare, il progresso devesi intendere come l'unità risultante da una successione relativamente continua di stadii fra loro diversi, gradualmente crescenti, e tutti insieme concorrenti nell'attuazione di un ordine o nel conseguimento di uno scopo, non si può ammettere nè che tale successione derivi da una esplicazione o da una generazione di un termine dal precedente, come potrebbe essere nell'idea di sviluppo, nè che derivi dalla pura e semplice giustapposizione degli stadi, ciascuno dei quali esista bensì distintamente dall'altro ma non concorra con esso nell'attuazione dell'or-

dine dinamico (1). Nell'un caso la serie avrebbe bensì la ragion d'essere in se stessa o nell'ordine che per essa si consegue, ma non si potrebbe riconoscere in essa la gradazione dei valori, che è, come vedremo fra breve, un concetto implicito nell'idea di progresso. Nel secondo caso verrebbe anche a mancare la ragione interna della serie, cioè quella ragione per cui una successione di stadii uscenti l'uno dall'altro sembra una successione di atti appartenenti al soggetto, onde si suole chiamar progressiva. Gli è che in verità l'elemento logico nuovo che si deve riconoscere nell'idea di progresso è appunto il pensiero dell'*attività produttiva:* l'ordine del progresso non può esser pensato che come risultante da una produzione di *sforzi,* onde ogni stadio si innesta sul precedente e si compone con esso e con gli altri, anteriori e successivi, nella unità complessiva del disegno.

Ma se ciò è vero, si deve pur riconoscere che il concetto di progresso, rettamente e pienamente inteso, non può ritrovarsi in quella, per me assurda, e tuttavia molto diffusa e accreditata nozione del progresso necessario.

Distinguiamo anzitutto il concetto di necessità da quello di determinismo. Dice bene il Boutroux (2), che la necessità esprime l'impossibilità che una cosa sia diversa da quella che è, mentre il determinismo esprime l'insieme delle condizioni che fanno che il fenomeno debba esser posto tal quale è, con tutte le sue maniere di essere. Col termine di necessità, adunque, si intende la necessità assoluta; con quello di determinismo una necessità relativa alle circostanze. Ma quando poi nelle circostanze si inserisce l'attività

(1) Preferisco il concetto di « ordine dinamico » a quello di « fine » perchè mi pare che il primo, oltre contenere il concetto di attività implicito in quello di fine, fa pensare alla connessione dei fini tra loro.

(2) Boutroux, *De l'idée de loi naturelle*, pag. 58.

produttiva, allora non solo non si ha più il relativamente necessario o il determinato, ma si ha addirittura l'indeterminato. Di qui appare che il concetto di un progresso necessario, cioè di una successione di stadii tale che ciascuno di essi sia bensì un nuovo rispetto al precedente, e un *nuovo migliore*, ma nel medesimo tempo ne sia per necessità risultante, è un concetto in se stesso contradittorio. O sia che la necessità del progresso venga pensata come espressione di un fatto, o sia che venga pensata come una deduzione logica di conseguenze da princípi astratti, o sia che venga pensata come la derivazione meccanica di un complesso di fenomeni da un complesso di altri precedenti ed equivalenti, certo è che sempre viene negata o trascurata l'attività onde si producono gli stadi fra di loro qualitativamente diversi.

Insomma, o gli stadii successivi sono pensati come contingenti, in quanto possono non essere o essere diversamente da quel che sono, data l'attività onde si producono, e allora il concetto di progresso è giustificato; oppure, se si pensano come di necessità risultanti e uscenti l'uno dall'altro, il concetto di progresso se ne va. La continuità relativa, che anche si può dire — come si è osservato — il discontinuo relativo pensata, com'è, nel concetto di progresso implica, coll' idea di una vera attività, produttiva, quello pure della contingenza degli stadii.

Ma a giustificare meglio ancora le note e le conseguenze del concetto di attività è bene accennare alla convenienza di distinguerlo da quello di energia, col quale facilmente si scambia.

L'energia viene dai fisici definita come l'attitudine di un sistema a produrre lavoro, e può assumere le due forme di energia cinetica o attuale e di energia statica o potenziale. Ma poichè si ammette dai fisici medesimi che il lavoro non è se non passaggio di energia da un sistema ad un altro e che la quantità d'energia ceduta dal primo è integralmente acquistata

dal secondo (1), ne viene che l'attitudine a produrre lavoro, nel che appunto l'energia consiste, implica semplicemente la possibilità del trapasso. Pertanto non si può dedurre analiticamente dal concetto di energia quello di vera produzione, senza del quale non si pensano gli stadii successivi del progresso. Anche a proposito dell'energia si può, certo, parlare di una serie di stadii successivi, ma ciascuno di questi non può essere che il travasamento del precedente, non mai una produzione nuova. A pensar questa è dunque necessario un altro concetto, che è quello di attività, per la quale noi intendiamo l'attitudine di un ente o di un processo a produrre qualcosa di diverso da sè medesimo e di non riducibile a sè medesimo ne' suoi elementi costitutivi.

Quanto poi al concetto di valore, è evidente che esso si ricava necessariamente da quello di ordine dinamico, cioè dell'ordine che si compie per la attiva produzione degli stadii nel conseguimento di un fine.

Fino a che la successione degli stadii viene pensata come assolutamente continua, manca di necessità col concetto del diverso e della attività, il concetto del valore: un ente geometrico che si sviluppa da un altro, una quantità di energia d'una specie che si converte in uguale quantità di energia d'altra specie, hanno sempre il medesimo valore, cioè non ne hanno affatto. E fino a quando l'ordine del successivo viene pensato come unità risultante dalla presenza di una proprietà comune in enti giustapposti gli uni agli altri, o come unità risultante dalla pura e semplice composizione di elementi o di funzioni anche diverse in tutto, il concetto di valore non ha ragione di essere: il tutto non si può dire che valga più delle parti, la funzione organizzatrice più delle funzioni organizzate. Ma quando si pensa che, come accade appunto nell' idea di progresso quale fin qui

(1) Roiti, *Elementi di fisica* (Le Monnier, 1887) vol. I, pag. 100.

abbiam cercato di chiarire, l'ordine risulti da un concorso di atti successivi, fra loro diversi ma disposti in serie crescente, e diretti verso un fine, che è l'attuazione di un disegno, allora per necessità quegli atti sono valutati, e la loro serie è crescimento di valori, e non pura esteriorizzazione o espansione o trasposizione di energie. Epperò la superiorità di ciascun stadio rispetto al precedente è *qualitativamente*, non quantitativamente, fondata; è la superiorità del valore, non quella del numero. E il valore medesimo è pensato come il rapporto dell'atto al fine, o della attività, che nell'atto si esprime, al disegno complessivo che abbraccia tutti i singoli atti nella loro serie crescente.

Noi siamo così, per queste analisi, arrivati a una più chiara delimitazione del nostro concetto. E riassumendo ora le principali osservazioni possiamo concludere: il concetto di progresso implica queste note principali: 1° la continuità relativa degli stadii susseguentisi, e quindi la diversità di essi; 2° la unilinearità della direzione nel senso della gradazione ascendente; 3° la composizione degli stadi in un ordine dinamico o teleologico, che è l'attuazione di un disegno; 4° l'attività onde ogni stadio si produce e acquista valore.

Il progresso si può adunque definire come la successione relativamente continua di atti gradualmente crescenti di valore nell'attuazione di un disegno o nel conseguimento di uno scopo. Onde può anche definirsi come la produzione successiva di valori crescenti e fra loro unificati in un unico disegno.

II.

Intesa in questo modo, si comprende che l'idea di progresso non può trovar una appropriata e indiscussa applicazione che nel campo strettamente

umano. Le note essenziali dell'ordine teleologico, della attività e del valore non si introducono nei concetti riguardanti gli enti matematici o i fenomeni fisici se non che per derivazione dalle scienze dello spirito. Per il matematico il concetto di ordine si converte con quello di connessione o dipendenza logica delle proprietà, e per il fisico esso o è sostituito da quello di legge, il quale poi non può significar altro che la uniformità nella successione di un conseguente a un antecedente, oppure, come si è sopra accennato, si identifica col concetto di unità dell'organismo, il quale poi è pensato come risultante dall'incontro di varii elementi e fattori, meccanicamente determinato, ma casuale, cioè nè prodotto nè accompagnato da rappresentazioni anticipatrici: il caso, come diceva un filosofo spiritualista, è nelle scienze fisiche il vero artista, l'agente seminale della natura (1). Il concetto di attività poi, se viene adoperato talvolta nelle scienze della natura organica, accusa già una contaminazione del principio schiettamente meccanicista, la quale si compie o per semplice esteriore analogia o per una voluta affermazione di interpretazione vitalistica; e in questo secondo caso è evidente che la introduzione di quel concetto importa nel corso delle azioni e reazioni fisiche organiche un elemento che non può essere nè calcolato nè misurato, e che quindi dà luogo all'imprevedibile e all'irriducibile entro lo schema della equivalenza delle forze (2). Il concetto infine di valore è, più evidentemente di ogni altro, estraneo, non pure alle scienze matematiche, le quali cercano di scoprire tra i loro oggetti rapporti quantitativi o

---

(1) JANET, *Les causes finales*, pag. 392 (Paris, Alcan).

(2) Vedansi su questo argomento le pubblicazioni degli indeterministi moderni, specialmente del BOUTROUX, *L'idée de loi naturelle* (Paris, 1901), *La contingence des lois de la nature* (Paris, Alcan, 1904) e del PETRONE, *I limiti del determinismo scientifico* (Modena, 1901).

di pura posizione, ma anche alle scienze della natura fisica, per la quale tutti i fenomeni non possono essere che variazioni quantitative di una medesima forza, cioè accumulazione di materia, diminuzione di volume, diffusione di moto, trapasso di energia cinetica in energia potenziale o viceversa: ma in tutto questo non c' è possibilità di valutazione, cioè di introdurre i concetti del meglio e del peggio. Là dove non c' è attività produttiva, vi è equivalenza perfetta fra i modi e le forme di manifestazione della forza, epperò non c' è luogo a giudizio valutativo: quello che è, fu e sarà, ed è quello che è, natura inorganica o organica, genesi o degenerazione, vita o morte senza differenza, cioè senza possibilità di dire: la vita val meglio della morte, o la morte meglio della vita.

1. — Non occorre che mi fermi ora a dimostrare come questo atteggiamento propriamente a-dinamico e del tutto a-teleologico soggiaccia, in forme diverse, a due grandi sistemi filosofici; quello di B. Spinoza e quello di H. Spencer. Vi è però da notare la differenza importante che, per il primo l'assenza di ogni giudizio valutativo (1) era fondata sul principio dello svolgimento logico del mondo, cioè della piena adeguatezza dell'*ordo et connexio rerum* all'*ordo et connexio idearum*, onde si aveva la vera concezione geometrica e panlogistica; per il secondo invece l'assenza di ogni giudizio valutativo (la quale, però, come è ben noto, non fu osservata nel sistema) doveva fondarsi sul principio dello svolgimento propriamente meccanico dei fenomeni. Questa somiglianza e differenza insieme dei due sistemi ha fatto sì che, mentre per alcuni studiosi (2) lo Spencer è un nuovo Spinoza o una

---

(1) Cfr. SPINOZA, *Ethica*, parte I appendice, parte IV prefazione.

(2) GUYAU, *Morale anglaise contemporaine*, pag. 268; LALANDE, *La dissolution opposée à l'évolution*, pag. 14 (Paris, Alcan); RICHARD, *op. cit.*, pag. 14.

specie di Spinoza, per altri invece (1) vi è contrasto fra i due.

Ma, ad ogni modo, è certo che entrambi i sistemi, l'uno, perchè più profondo, modellava l'idea dell'universo su quella della deduzione geometrica, e l'altro perchè la modellava su quella delle formazioni meccaniche, erano ben lungi dal poter accogliere il concetto di progresso, quale noi abbiamo cercato di chiarire con l'analisi.

Nè l'ordine e la connessione delle cose paralleli all'ordine e alla connessione logica delle idee, nè la integrazione della natura parallela alla dissipazione del moto giustificano il concetto di progresso; ma anzi gli si oppongono, e non già come il regresso si oppone al progresso, cioè come opposizione contraria, bensì come l'immobilità si oppone al moto e come la persistenza della forza si oppone all'accrescimento dell'energia, cioè come opposizione contradittoria. E come i modi della sostanza infinita non sono, nel sistema di Spinoza, il diverso, ma affezioni della medesima sostanza infinita, cioè presentazioni dell'identico (2), così l'eterogeneità definita e coerente, quando venga intesa in base ai nudi presupposti logici dell'evoluzione meccanica, non può essere che la equivalenza quantitativa dell'omogeneo indefinito e incoerente, e soltanto in base a questa equivalenza deve poter esser conosciuta (3). Infatti, come « i movimenti interni ed esterni dell'animale si riducono a esser una comparsa sotto nuove forme di una forza assorbita dalla pianta sotto l'aspetto di luce e calore »,

---

(1) DELBOS, *La morale dans la philos. de Spinoza*, pagg. 486-7 (Paris, Alcan); L. STEIN, *Der Sinn des Daseins*, pag. 280 e sgg. (Tübingen u. Leipzig, 1904).

(2) Il problema dei rapporti fra i modi e la sostanza è però uno dei più oscuri nella filosofia di B. Spinoza. Cfr. JOACHIM, *A study of the ethics of Sp.*, pag. 108 (Oxford, Clarendon).

(3) LALANDE, *op. cit.*, pag. 23 sgg.; JANET, *Les causes finales*, pag. 375.

e come « i cambiamenti di posizióne relativa, di aggregazione e di unione chimica si debbono considerare quali manifestazioni trasformate di certe energie », così « allo stesso modo dobbiamo considerare le sensazioni che tali energie producono in noi », e così « i cambiamenti operati dagli uomini, in quanto sono socialmente organizzati, sono effetti di forze aventi un'origine comune con quelle che producono tutti gli altri ordini di cambiamenti » (1). Tutto ciò, adunque, che costituisce la caratteristica distinzione di una forma da un'altra, e il posto che essa occupa nel processo evolutivo, tutto ciò, insomma, che può costituire la base su cui si erige il giudizio valutativo, vien trascurato o lasciato nell'ombra, poichè di esso non si può render conto adeguato in base al principio fondamentale dell'evoluzione, per il quale invece si insiste unicamente sul determinismo meccanico e sulla equivalenza delle forze, cioè sulla identità sostanziale.

Il concetto di progresso non può dunque trovar suo posto, nè, come facilmente si ammette, in una concezione geometrica, quale è quella di Benedetto Spinoza, nè in una meccanica, come quella di H. Spencer. E di fatto quest'ultimo, il quale aveva dapprima esposta la sua dottrina nel « Saggio sul progresso » (in *Westminster Review*, aprile 1857) la presentò più tardi, pur quasi con le medesime parole, come teoria dell'evoluzione, nell'opera « Primi princípi » (capit. 15, 16, 17, 20 (2).

---

(1) SPENCER, *Primi princípi*, §§ 70, 71, 72 (trad. M. Salvadori; Torino, Bocca).

(2) Si noti però che lo Spencer, dopo d'aver sostituito il concetto di evoluzione a quello di progresso prima usato, accorgendosi che i princípi meccanicisti che stanno a base della evoluzione non potevano veramente spiegare i fatti dello spirito e accordarsi con l'idea di progresso, che pure egli introduceva nell'etica e nella sociologia, discusse in alcuni paragrafi aggiunti nella 6ª ediz ingl. dei *Primi princípi* (§§ 71_a, 71_b, 71_c; cfr. trad. it.

Si è però osservato da qualcheduno che il concetto di evoluzione, con la dottrina della lotta per la esistenza e della sopravvivenza dei più adatti, introduce il momento teleologico, e con esso, di conseguenza, quello del valore e della graduazione dei valori (1). Ma si devono fare in contrario tre principali osservazioni: 1ª Rimanendo fisso il concetto di evoluzione quale è dallo Spencer enunciata, come si può intendere la lotta per l'esistenza e il conseguente concetto della sopravvivenza dei più adatti? Si può forse intenderla come determinata dal fatto che l'organismo si modifica da sè in relazione con l'ambiente, creando in sè delle nuove attitudini e conformazioni; oppure si deve ammettere che la sopravvivenza sia prodotta dal fatto che nella lotta fra l'organismo e l'ambiente, la quale è sempre un contrasto meccanico di forze, sparisce di necessità quello degli organismi, che dispone di minor somma di energia? È dunque veramente la sopravvivenza dei più adatti, o è piuttosto la sopravvivenza dei più forti? E la selezione naturale, per cui si formano le specie della scala vegetale e animale, come può accordarsi col concetto di evoluzione? Si può forse ammettere che quella dipenda da un principio interno di trasformazione, per cui l'organismo produce in sè una reale

---

Salvadori ediz. Bocca) il principio della trasformazione ed equivalenza delle forze per riguardo ai fatti psichici; ma lo Spencer mi pare indeciso o impreciso, poichè, mentre nei §§ 71 e 72 afferma tale principio come valido anche nel campo delle forze mentali, nei paragrafi aggiunti invece dice che le osservazioni « concorrono a provare che la legge della metamorfosi, e *in modo parziale* la legge dell'equivalenza vale tra le energie fisiche e le energie nervose » § 71b, e altrove invece che « sebbene i fatti ci obblighino a dire che le azioni fisiche e psichiche sono in correlazione tra loro e in un certo modo indiretto in una correlazione quantitativa, in modo da indurre a credere che vi sia una trasformazione, tuttavia, ecc. », pag. 170, trad. ital.

(1) L. Stein, *Die soziale Frage im Lichte der Philosophie* (Stuttgart, Enke), pag. 41.

modificazione in rapporto con quella dell'ambiente, e opera quindi una vera scelta nell'accoppiarsi con un elemento sessuale affine, onde le proprietà vittoriose degli avi si trasmettono nei discendenti? Oppure la selezione dipende da una originaria modificazione organica tutta accidentale e singola, da un parimenti accidentale e singolo accoppiamento, da una fatale trasmissione ereditaria di proprietà? È dunque il processo selettivo un processo in qualche modo di scelta, o un processo automatico di eliminazione? Per metterlo d'accordo col concetto di evoluzione meccanica non si può intenderlo che in questa seconda maniera.

2. — Dato che il concetto di sopravvivenza dei più adatti si debba così interpretare, si può, a proposito dei sopravvissuti e delle specie novellamente formatesi, parlare di un maggior valore in confronto degli scomparsi, o delle specie precedenti? Evidentemente no: primo, perchè i sopravvissuti e le specie non devono la loro vita a null'altro fuorchè a un conflitto fortuito di forze e a un processo meccanico di eliminazione, poi, perchè, in base ai principii dell'evoluzione, la quantità di energia presente nello stadio posteriore del processo è identico alla quantità dello stadio anteriore, e non vi è che una diversa distribuzione e presentazione della medesima quantità.

3. — Che se infine si credesse di poter introdurre il momento valutativo nel concetto di evoluzione, osservando che questa è nelle sue linee generali e ne' suoi risultati ultimi un processo di sempre maggiore felicitazione, si va incontro a due altre difficoltà. In primo luogo è certo che, qualora si dimostri veramente la natura felicita[illegible] del processo evolutivo, la felicità medesima, significando soltanto uno stato di benessere completo e totale senza riguardo alla natura degli atti e del procedimento onde esso è conseguito e costituito, porgerebbe per la valutazione un criterio puramente quantitativo, in forza del quale

si parificano le diverse qualità di felicità che siano quantitativamente uguali, e si degradano in base alla minor quantità talune forme di felicità che, in base al criterio della loro intrinseca qualità, sarebbero elevate di grado. Ma in secondo luogo è anche dubbio se, restando fisso il concetto spenceriano di evoluzione, si possa ricavarne quello della crescente felicitazione, poichè questo non può esser dedotto nè attraverso l'idea di una vittoria dei più adatti, non potendosi parlare di vittoria là dove c'è puro contrasto meccanico di forze, nè attraverso l'idea dell'adattamento all'ambiente, perchè, dato anche si provi sperimentalmente esservi un rapporto diretto fra la conservazione della vita e il piacere, non si può dimostrare che il puro fatto della sopravvivenza dei più forti e della trasmissione ereditaria delle acquisizioni aumenti nei sopravvisuti il piacere e quindi la felicità.

Mi pare adunque, in conclusione, che fra i due concetti di evoluzione spenceriana o meccanica e di progresso, non ostante la apparente affinità, la quale è fondata unicamente sulla constatazione della unicità e positività della direzione, non vi sia possibilità alcuna di accordo logico, nel senso di dedurre la seconda dalla prima. Se si vuole o se si deve mantenere il concetto di evoluzione, bisogna assolutamente ammettere chè essa, per sè sola, non ci autorizza ad applicare il concetto di progresso, epperò anche quegli elementi logici che in esso sono impliciti. Che se comunemente si ammette che evoluzione significhi progresso, ciò accade perchè si parte dal principio accettato come vero, che il termine reale di essa, cioè in fondo la specie umana e le sue produzioni, siano migliori di tutte le formazioni precedenti, cioè si presuppone un principio ideale come base della valutazione, e con esso si contamina la concezione prettamente deterministico-meccanica del processo evolutivo.

Il concetto di progresso è ammissibile soltanto là dove i suoi elementi essenziali di ordine dinamico, di attività e di valore siano possibili. E tale possibilità non si ritrova, con certezza indiscussa, che nel campo propriamente umano.

Ma anche qui esso può venir applicato per deduzione da principii che non lo giustificano completamente. Cioè può accadere che il principio da cui il concetto di progresso si deduce, e che perciò dovrebbe darci la sintesi de' suoi elementi costitutivi, sia tale da non poter tutti questi abbracciare in sè, epperò tale che la deduzione sia insufficiente.

III.

Un caso di questo genere si verifica quando si tenta la deduzione del concetto di progresso da quello di ritmo dialettico. Scrisse con l'usata concisione e arguzia Antonio Labriola: « Producendo successivamente i varii ambienti sociali, ossia i successivi terreni artificiali, l'uomo ha prodotto in pari tempo le modificazioni di sè stesso; e in ciò consiste il nocciolo serio, la ragione concreta, il fondamento positivo di ciò che, per varie combinazioni fantastiche e con varia architettura logica, dà luogo presso gli ideologisti alla nozione del progresso dello spirito umano » (1). E poichè, come si vede, in tale produzione successiva dei varii ambienti sociali e delle contemporanee auto-modificazioni dello spirito, consiste

(1) A. Labriola, *Del materialismo storico.* Dilucidazione preliminare, pag. 24 (Roma, Loescher, 1902). E a pag. 99: « l'uomo *sviluppa* e *produce* sè stesso.... come causa ed effetto, come autore e conseguenza a un tempo, di determinate condizioni, nelle quali si generano anche determinate correnti di idee, di opinioni, di credenze, di fantasie, di aspettazioni, di massime ».

il progresso, è necessario vedere più da vicino come sia concepito il procedimento della produzione successiva. Ed è qui precisamente dove si introduce il concetto di ritmo dialettico, per il quale si deve intendere (e sia lecito almeno chiarire e spiegare quel che il Labriola si rifiutava di definire in modo generico (1), il procedimento onde ogni termine, in forza del suo medesimo sviluppo, genera da sè in sè stesso la contraddizione, e per essa il termine successivo, il quale, mentre è la negazione del precedente, ne appare insieme l'ulteriore sviluppo. Onde il Labriola medesimo diceva che la dialettica « invera ciò che nega, perchè in ciò che nega e supera, trova o la condizione (di fatto), o la premessa (concettuale) del procedere stesso » (2). E altrove, riferendosi più specialmente al processo delle società umane, spiegava: « la società stessa, per le condizioni antitetiche dei contrasti sui quali poggia, genera da sè in sè stessa la contradizione, e questa poi vince per trapasso in una nuova forma » (3).

Ora, è certo che, se il concetto di ritmo dialettico, quale era stato presentato dapprima nella filosofia hegeliana, rende conto di taluni elementi del concetto di progresso, nella nuova forma, invece, che esso assume nel realismo prammatistico del Labriola, non riesce più al medesimo risultato; tanto è vero che lo stesso Labriola accetta con prudente circospezione l' idea di progresso (4). E si capisce che l'elemento logico principale, di cui il concetto di ritmo dialettico hegeliano poteva render conto, è quello della continuità nella gradazione ascendente, e dell'ordine ideale che ne consegue. La dialettica di Hegel

---

(1) A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, pag. 138 (Roma, Loescher, 1902).

(2) A. Labriola, *Discorrendo*, ecc., pag. 46.

(3) A. Labriola, *Del mater. storico*, pag. 65.

(4) A. Labriola, *Del mater. storico*, pagg. 25, 36, 77, 123.

è, sotto un certo rispetto, un vero processo progressivo, sia perchè l'antitesi, pur negando la tesi, la invera in sè medesima, sia perchè la sintesi ricompone in unità nuova e più piena gli stadii anteriori, sia perchè infine ogni sintesi è tesi di un processo nuovo e quindi grado verso forme superiori (1). La dialettica hegeliana è continua superazione di sè o facimento continuo di sè nel divenire della propria idea; nè è quindi possibile concepire il ritmo dialettico hegeliano fuori dell'idea che per esso si compie e diviene, fuori del disegno, del pensiero, dell'ordine di cui i diversi stadii sono, non pietruzze messe l'una accanto all'altra o travasamenti dell'identico nell'identico, ma elementi dirò così pregni di significazione ideale, ciascuno dei quali supera il precedente nella più piena attuazione dell'idea.

Invece il Labriola che, come il Marx e l'Engels, svuota il ritmo dialettico della sua significazione ideale e lo riempie di contenuto materialistico, cioè realistico, dice che la sua « dottrina è la negazione recisa e definitiva di ogni ideologia, perchè è la negazione esplicita d'ogni forma di razionalismo; intendendosi sotto cotal nome il preconcetto, che le cose nella loro esistenza ed esplicazione rispondono ad una norma, ad un ideale, ad una stregua, ad un fine in modo esplicito o implicito che siasi. Tutto il corso delle cose umane è una somma, anzi è tante serie di condizioni, che gli uomini si son fatte e poste da sè per la esperienza accumulata nella variabile convivenza sociale » (2).

In conclusione il ritmo dialettico materialisticamente inteso non può render conto dell'idea di progresso; e questo appare negli scritti del Labriola,

---

(1) ALLIEVO, *L'hegelianismo* (Milano, Agnelli, 1868).
(2) A. LABRIOLA, *Del material. st.*, pag. 25-26; cfr. A. LABRIOLA, *In memoria del manifesto dei comunisti*, (Roma, 1902), pag. 18.

come anche di altri concresciuti nel medesimo ambiente e indirizzo intellettuale, una idea in un certo senso antipatica, e della quale certamente non si può dare sufficiente spiegazione, ma a cui tuttavia non si può rinunciare (tanto è vero che essa frequenti volte compare negli scritti del Labriola), forse per il fascino etico che essa esercita sugli spìriti fortemente colpiti, come sono quelli dei socialisti, dallo spettacolo delle profonde ingiustizie che la società nel suo moto storico a volta a volta semina e supera.

D'altra parte è anche vero che, se il concetto della *praxis* sociale e materiale, in quanto priva lo schema del ritmo dialettico di ogni significazione ideale, rende impossibile l'applicazione dell' idea di progresso, essa medesima poi introduce nel concetto della dialettica un elemento essenziale che non appariva nel pensiero hegeliano, e che costituiva invece la nuova grande verità del materialismo storico. Mentre infatti il ritmo dialettico hegeliano è essenzialmente ritmo dell'idea, semovenza ritmica di un pensiero per sè stante (1), e come tale processo logico che bensì riflette in sè, in modo luminoso, lo schema del processo reale, ma non ce ne spiega l' interior forza produttiva, invece il ritmo dialettico marxista e labriolano, appunto perchè è ripieno di contenuto realistico e prammatistico, ed è anzi una cosa sola con questo, presuppone appunto quell'elemento dell'attività produttiva, della spontaneità fattrice, della *dynamis* (2), che non era presente nella astratta concezione hegeliana. Il materialismo storico, come, in forza della sua medesima natura, esclude quell'elemento del disegno o dell' ordine teleologico, così include quell'elemento dell'attività produttiva, che l'idealismo hegeliano, pure in forza della sua natura, rispettivamente includeva ed escludeva. Quindi, come sotto un certo

(1) G. GENTILE, *La filosofia di Marx*, pag. 76 sgg. (Pisa, Spoerri).
(2) A. LABRIOLA, *Discorrendo*, ecc., pag. 55.

rispetto il concetto di progresso non poteva derivarsi dalla concezione materialistica della storia, per un altro esso vi trovava la sua giustificazione. E mentre per un lato, cioè in quanto nega il disegno, il materialismo storico si rappresenta il moto della storia come svolgentesi « sopra di una linea spezzata, che cambia spesso di direzione, e di nuovo si spezza, e in alcuni momenti gli è come rientrante, e alcune volte si distende, dilungandosi di molto dal punto iniziale; un vero *zig-zag* » (1); per un altro lato, cioè in quanto implica il concetto dell'attività, si rappresenta il medesimo moto come un vero processo realistico che va dalla vita al pensiero, e non già dal pensiero alla vita, come un moto avente sua molla e suo elàterio nello sforzo e nel lavoro, il quale è poi « il prodursi dell'uomo, che ascende dalla immediatezza del vivere (animale) alla libertà perfetta che è il comunismo », cosicchè per questo riguardo « il progresso dello spirito non è se non un accumularsi di energie di lavoro » (2). Vi è dunque nel concetto di ritmo dialettico, quale appare nel materialismo storico marxista così brillantemente dilucidato dal Labriola, la coesistenza di due elementi, come la negazione del significato idealistico e l'affermazione della produttività pratica, che rendono imprecisa e

---

(1) A. Labriola, *Del mater. stor.*, pag. 127.

(2) A. Labriola, *Discorrendo*, ecc., pag. 80; cfr. pag. 101. Il Gentile nel suo bel saggio su *La filosofia di Marx* sostiene che il teleologismo è immanente nella dialettica del Marx (pagg. 81, 108, 130). Ora, a me pare che questo sia un forzar troppo la interpretazione hegeliana del marxismo: a me pare si possa dire che, come la dialettica hegeliana è bensì un finalismo senz'essere un dinamismo, così la dialettica marxista è bensì dinamismo, senz'essere finalismo. Cioè nell'uno vi ha attuazione di un disegno senza la volontà di esso, onde anche il termine di finalismo non mi pare del tutto appropriato; nell'altro si ha una serie di sforzi senza che vi sia la coscienza, e tanto meno la previsione, del fine verso cui essi conducono o del disegno che per essi si compie.

oscillante l'idea di progresso che se ne volesse dedurre.

Ma il ritmo dialettico, quale è inteso dal materialismo storico, importa seco un'altra incongruenza, che rende impossibile la deduzione del concetto di progresso. Mentre infatti, in forza della sua natura pratica, il moto storico è pensato come espansione di attività spontanea che si svolge fra molteplici impedimenti, epperò, pur determinato, ma non assolutamente necessario, e quindi, nel fatto, relativo parziale unilaterale (1), d'altra parte non si può negare che il ritmo dialettico importa seco la nota della necessità, e che appunto in base a quel ritmo e a quella necessità era possibile qualche anno fa (non più ora) ai socialisti la previsione, anche semplicemente morfologica (2), del divenire sociale. Dice molto bene il Gentile (op. cit. 25, 29 seg.): siffatta previsione come può aver luogo se non si fonda nella intuizione del corso generale e necessario della storia? Anzi il Gentile si spinge a dire che « in fondo in fondo non si tratta qui d'una previsione, ma piuttosto di una semplice constatazione », cioè della constatazione della necessità immanente alla dialettica. Mentre adunque, per il primo aspetto, cioè per quel che riguarda il suo contenuto prammatistico, il processo storico, quale è rappresentato nel marxismo, suppone quegli elementi dell'attività produttiva, epperò della contingenza, che rendono possibile la deduzione dell'idea

---

(1) A. Labriola, *Del mater. stor.*, pagg. 30, 36, 39. Confronta B. Croce, *Materialismo storico ed economia marxistica*, pagg. 19 e 124 (Palermo, Sandron, 1900). E il material. stor. mentre da alcuni (Gentile, 190) è dato come una dialettica necessaria, da altri (Labriola) come un determinismo, da altri infine (Andler in *Revue de métaph. et de mor.*, 1897, pag. 657 e Sorel, *Saggi di critica del marxismo*, pagg. 60 e 242 (Palermo, Sandron) si nega che possa esser chiamato determinismo, perchè non vi è nulla di determinabile.

(2) A. Labriola, *In memoria*, ecc. pag. 32.

di progresso; per il secondo aspetto, cioè per la forma onde quel processo è concepito, importa un elemento che rende impossibile la deduzione.

In questo contrasto si rispecchia il dissidio, ormai sopito, fra coloro che, in base al suo carattere realistico e prammatistico, volevan negare essere il materialismo storico una filosofia della storia, e coloro che, attenendosi invece principalmente alla forma dialettica del procedimento e mettendo in rilievo principalmente le derivazioni hegeliane, sostenevano che appunto la forza del materialismo sta nell'essere una filosofia della storia. Ma come i primi dovevano in certo modo sorvolare sopra i caratteri intrinseci al ritmo dialettico, epperò negavan per un lato il finalismo ideologico e per un altro la necessità, così i secondi dovevano, per convalidare la tesi, estenuare il contenuto del materialismo storico fino al punto di affermare col Gentile (44) che « la materia del materialismo storico, lungi dall'essere esterna e opposta all'Idea di Hegel, vi è dentro compresa, anzi è una cosa medesima con essa ». Il vero mi sembra che il materialismo storico non è una ricomposizione organicamente logica dei due elementi essenziali onde si costituisce, cioè il ritmo dialettico che nè dà la forma, e la *praxis* che ne dà il contenuto; onde anche si possono in esso trovar gli elementi per giustificare e per respingere insieme l'idea di progresso. La si giustifica in quanto il moto storico viene rappresentato come la risultante degli sforzi successivi dell'attività umana maturantisi l'uno in seno all'altro e uscenti l'uno dalle viscere dell'altro; la si respinge o la si rende impossibile in quanto, per reagire alle ideologie astratte, si esclude per un lato ogni finalismo e si afferma per un altro, in forza della stessa natura dialettica del processo, la interiore necessità dello svolgimento.

La parte veramente accettabile della concezione materialistica o, meglio, per indicarla col nome del

suo maggior pensatore, marxistica della storia consiste essenzialmente nel realismo, cioè nella dimostrazione della importanza che hanno le condizioni reali e materiali della società nella produzione delle varie forme successive e progressive della attività umana. Ma a quell'assenza di finalismo, che proveniva dal bisogno di negare l'hegelismo astratto, e che rendeva impropria ogni deduzione del concetto di progresso, non poteva rimediarsi che per una revisione psicologica dello stesso procedimento realistico, cioè per uno studio del processo onde, nella realtà della vita vissuta sotto l'azione delle circostanze reali, la vita spirituale si svolge.

IV.

Tale revisione fu per gran parte compiuta da quel largo movimento di psicologia sperimentale e sociologica che contrassegna, come uno dei fatti scientifici di maggiore importanza, l'ultimo quarto del secolo decimonono. E il risultato complessivo di esso mi par che si assommi in una legge dell'attività spirituale che il maggiore dei psicologi moderni, il Wundt, ha largamente dimostrato e illustrato, e che porge, a mio giudizio, la migliore, se non la più completa, base scientifica per la deduzione dell'idea di progresso. La quale verrebbe per tal modo ad acquistare una autorevole conferma e giustificazione nelle risultanze più certe della psicologia scientifica.

La legge a cui accennava è quella detta dal Wundt della *Heterogonie der Zwecke* o della eterogenesi dei fini (1), e si può enunciare così: in tutto

---

(1) WUNDT, *Ethik.*, ediz. 3ª, pag. 274 (Leipzig, Enke, 1903); cfr. anche pag. 140; cfr. *Compendio di psicologia*, § 24 (trad. it. di

quanto il campo delle azioni volontarie umane, l'attività del volere si svolge in modo tale che gli effetti delle azioni superano sempre più o meno largamente i motivi originari, onde sorgono per le azioni future nuovi motivi, i quali producono nuovi effetti a loro più o meno superiori. Si potrebbe forse dire che questa è la traduzione psicologica del ritmo dialettico, in quanto il fine sviluppa da sè in sè stesso il nuovo motivo da cui il fine è superato: così, per esempio, mentre l'uomo mira a soddisfare i propri individuali bisogni, accade che egli questo non compia se non in comunione con altri; onde sorgono finalità nuove, il cui oggetto non è più l'individuo, ma la collettività, che appunto in certo modo nega l'individuo medesimo. Ma vi è però sempre questa differenza sostanziale, che fra motivo e fine non vi è rapporto di contraddizione, nè il primo si svolge dall'altro per una interiore necessità, nè il motivo nuovo nega veramente, pur superandolo, il fine precedente.

In altre parole questa legge significa che nel corso dell'attività umana l'una volizione rampolla bensì dalla precedente, perchè il fine della prima eccede sempre in qualche modo il motivo originario; ma ciò non vuol dire che l'una volizione contenga in potenza l'altra nè che questa nasca necessariamente da quella; bensì la successiva è veramente di fronte alla precedente e agli elementi psicologici onde rampolla qualcosa di assolutamente nuovo e di eterogeneo.

La verità di questa legge non ha bisogno di esser dimostrata, poichè essa si trova verificata non solo

---

Agliardi, Torino, Clausen), G. VILLA, *Psicologia contempor.*, pag. 613. Credo preferibile dire eterogenesi anzichè, come altri dicono, eterogeneità dei fini, perchè, mentre questa espressione accenna soltanto a una differenza di qualità tra fini e fini, quella accenna a una differenza nella produzione, onde deriva anche la differenza di qualità.

nello svolgimento di ogni coscienza individuale, ma anche, in modo ampio e luminoso, in tutta la evoluzione storica sia della vita morale che della vita politica, e sia della vita artistica che della scientifica. Nè io mi tratterrò su di questo. Piuttosto è necessario dimostrare come la possibilità di essa legge sia fondata sopra altri princípi psicologici universalmente ammessi e accertati dalla psicologia moderna. Tali princípi sono a mio giudizio riducibili a due: e cioè a quello della sintesi psichica e a l'altro dell'accrescimento dell'energia.

Per l'unó si vuol significare che, non solo gli elementi psichici si combinano fra loro in modo molto variabile sia per rispetto al loro numero che per rispetto alla loro qualità, ma anche soprattutto questo che le sintesi psichiche, al contrario di quel che accade per le sintesi chimiche, le quali sono regolate dalla legge delle proporzioni definite, hanno molta libertà di costituzione; onde le risultanti presentano ogni volta proprietà affatto nuove e imprevedibili, le quali reagendo sugli elementi anteriori ne modificano le relazioni, il che invece non accade nel caso accennato delle sintesi chimiche in forza appunto delle leggi matematicamente determinabili a cui esse son sottoposte (1). L'altro principio esprime in fondo la condizione psicologica del precedente, perchè la sintesi psichica non sarebbe possibile qualora la vita dello spirito fosse governata dalla medesima legge fondamentale del mondo fisico, cioè dal principio per cui si dà come costante la somma dell'energia dell'universo. Per spiegare quindi la possibilità della sintesi psichica è necessario ammettere che nella vita dello spirito valga un principio del tutto diverso, anzi opposto: come opposti sono i processi e i risultati della sintesi chimica e della psichica, così al prin-

(1) Cfr. VILLA, *op. cit.*, pag. 395.

cipio della conservazione dell'energia fisica si oppone il principio dell'accrescimento dell'energia psichica.

Ora, gli è appunto il concorso dei due princípi psicologici indicati che rende possibile l'altro della eterogenesi: il quale, anzi, può dirsi supremo nel senso che riassume in sè gli altri due. Esso, come dice il Wundt medesimo (1), regge le modificazioni che sorgono, in causa di successive sintesi creatrici, nelle relazioni tra i singoli contenuti parziali delle formazioni psichiche. Cioè accade che, siccome le risultanti di processi psichici affini richiedono contenuti che non si trovavano nei componenti, e siccome questi nuovi contenuti entrano tuttavia in relazione con gli elementi di prima, così ne restano modificate le relazioni fra questi ultimi, e in conseguenza di ciò anche le risultanti di nuova formazione. Questo principio di relazioni che successivamente si mutano, si manifesta nel modo più evidente, dice il Wundt, quando in base alle relazioni date si forma una rappresentazione del fine. Imperocchè la relazione dei singoli fattori tra loro viene considerata come una connessione di mezzi, per la quale il prodotto risultante ha il valore di fine cui si mira. Pertanto il rapporto degli effetti al fine rappresentato si presenta qui in modo che in quei primi effetti sono sempre dati ancora effetti secondari, i quali, se non erano pensati nelle precedenti rappresentazioni del fine, entrano tuttavia in nuova serie di motivi, e per tal guisa o modificano i fini già presenti o ad essi ne aggiungono di nuovi.

Si noti ora che a base di tutti questi princípi e della conseguente interpretazione della vita spirituale sta un concetto importantissimo e caratteristico, che è quello di attività. Laddove esso viene necessaria-

---

(1) Wundt, *Manuale di psicologia*, pagg. 267-8.

mente escluso dalla interpretazione meccanicista della natura fisica, ed è anzi la sua assenza che rende intelligibili il concetto di permanenza della forza e quello derivato di equivalenza delle forze, esso è presupposto necessariamente dai princípi della sintesi creatrice, dell'accrescimento dell'energia e dell'eterogenesi dei fini. Attività è capacità di produzione, cioè di superare il dato, di aggiungergli qualcosa. E poichè il concetto di attività, così essenziale alle scienze psicologiche, è suggerito dalla esperienza della volontà umana, laddove il concetto della permanenza e della equivalenza è suggerito piuttosto dalla esperienza dei procedimenti logici e matematici, così per un lato accade che si tentò di spiegare tutta quanta la natura fisica riducendola entro lo schema del pensiero logico ed evitando di accogliere per la spiegazione ogni elemento che paresse urtare o sconvolgere la deduzione astratta; e per un altro lato accadde che tutto il concetto di attività fu adeguato a quello di volere, cioè l'attività dello spirito fu ridotta a volontà, e nulla si vide al di fuori di questa. Ma la incompletezza di questa concezione esclusivamente volontaristica della attività umana risulta evidente dallo esame del concetto di progresso, da cui siamo partiti, in rapporto col principio della eterogenesi.

Che questo principio, meglio di ogni altro, ci renda scientificamente possibile, cioè ci giustifichi, il concetto di progresso quale noi abbiamo prima analizzato, mi pare, dopo le cose dette, evidente. Anzitutto la legge della eterogenesi dei fini ci rende conto della successione relativamente continua, poichè i fini appaiono come allacciantisi fra di loro, senz'essere l'uno la necessaria conseguenza o esplicazione dell'altro. « La connessione di una serie finalistica, dice il Wundt (*Et.* ed. 3ª p. 275), non consiste in ciò che il fine ultimamente raggiunto debba esser compreso, come rappresentazione, nei motivi originari delle azioni, che hanno ad esso condotto, e neppure in ciò

che i motivi presenti in principio producano quelli che agiscono in fine, ma si produce essenzialmente per questo che, in conseguenza delle influenze collaterali che non mancano mai, l'effetto di un'azione non coincide generalmente con la rappresentazione finalistica inerente al motivo. Appunto questi elementi dell'effetto, che sono al di fuori del motivo originario, possono diventar nuovi motivi o elemento di motivi onde si sprigionano nuovi scopi o alterazioni degli scopi originari ». In secondo luogo appare in essa, con la creazione di sempre nuovi fini verso cui l'attività si dirige, cioè con l'eterogeneo e il contingente, il non riducibile al dato quantitativamente misurabile, cioè il qualitativamente diverso. E infine, essendo questa la legge che governa una attività svolgentesi nel conseguimento di fini, non v'ha dubbio che soltanto per essa il giudizio di valutazione acquista il suo fondamento psicologico necessario, se non sufficiente.

Ma noi abbiamo dimostrato, con l'analisi dell'idea di progresso, che in essa entra come elemento essenziale il pensiero di un ordine che si costituisce tra gli sforzi rivolti al conseguimento dei fini minori, nell'attuazione di un unico più vasto disegno. Ora, come si può dimostrare che la continuità unitaria scaturiente dalla eterogenesi dei fini è un ordine dinamico, cioè un ordine che realizza un pensiero o nel quale un pensiero si delinea? Per il puro fatto che l'un fine esce dall'altro si costituisce una unità, certo; ma si può dire che in essa si attui un disegno? Il concetto di progresso può parere che abbia sua piena giustificazione in ogni stadio della evoluzione psicologica, cioè in rapporto agli atti onde si persegue il fine risultante in quel momento della vita, ma non si vede come possa applicarsi alla connessione dei fini. Si può in contrario osservare che, secondo la legge della eterogenesi, i fini non solo crescono l'uno sull'altro, ma anche si superano successivamente per una crescente ampiezza, la quale può bene intendersi come

attuazione di un ordine progressivo di espansione spirituale. Ma a ciò si possono opporre due considerazioni: la prima è che il concetto di ampiezza si riferisce veramente, non alle rappresentazioni medesime dei fini nei loro rapporti coi motivi, perchè la formula wundtiana accenna soltanto alla formazione di nuovi motivi d'azione uscenti dal rapporto psicologico che si costituisce fra le risultanti delle sintesi psicologiche e i loro elementi costitutivi, bensì si riferisce ai rapporti fra la sfera di applicazione del fine e quella del motivo; onde il criterio della crescente espansione dei fini non è derivato direttamente dal concetto dell'attività spirituale. La seconda osservazione è che l'ampliamento continuo delle sfere d'applicazione delle finalità potrà essere il segno o l'effetto empirico dell'ordine che in tal modo si attua, ma non ne dà, per sè solo, la ragione o il principio costitutivo; potrà dare il *principium cognoscendi*, ma non il *principium essendi*.

E in questa interpretazione irrazionalistica della eterogenesi ci conferma tanto il carattere fondamentalmente volontaristico di tutta la psicologia wundtiana, quanto lo stesso principio dell'accrescimento dell'energia. Il quale è bensì vero che si contrappone nettamente a quello fisico della conservazione, ma ad ogni modo rimane sempre, al pari di questo, sotto la categoria della quantità. È vero, come abbiam detto, che la legge dell'eterogenesi ci autorizza a parlar di valori, inquantochè essa è legge di attività volitiva diretta al conseguimento di fini; ma non riesco a capire come sia possibile nella dottrina del Wundt che tali valori si graduino, come dice lo stesso Wundt (1), solo per riguardo alla loro natura qualitativa. Poichè: o le qualità sono variazioni di quantità, come farebbe credere il principio dell'accrescimento dell'energia, e allora gli è appunto la quantità il criterio della gra-

(1) Wundt, *Compendio di psicologia*, pag. 265.

duazione; o le qualità sono fra loro eterogenee (ed è questo veramente il pensiero del Wundt), e allora nessun criterio di graduazione è possibile di conseguire al di fuori di qualche concetto direttivo desunto dall'idea di un fine complessivo. Al che non può arrivare il principio wundtiano dell'accrescimento dell'energia psichica.

Si può dire, adunque, che la psicologia volontarista del Wundt riscatta bensì, contro il meccanismo della psicologia associazionista, l'attività dello spirito, e per questo riguardo legittima l'uso dei concetti di valore e di progresso; ma non riesce a giustificare l'uso dei concetti di qualità morale e di ordine morale, appunto in forza del suo medesimo carattere esclusivamente volontarista, cioè irrazionalista (1).

Senonchè il e più autorevole degli interpreti italiani del Wundt, Guido Villa, osserva a proposito della legge dell'accrescimento, che « nella seconda edizione del suo *Sistem der Philosophie* (p. 304) il Wundt non usa più l'espressione di « energia psichica », bensì di « valori psichici »: forma più propria ad esprimere l'attività della coscienza, che non sia l'altra, sulla quale si erano scagliati con tanta e sì ingiusta violenza fisici e matematici » (2). Ora, a me sembra che se la prima espressione, pur spiacendo a fisici e matematici, rispondeva alla realtà della esperienza psicologica, la seconda, inventata per mettersi in buona pace coi naturalisti, è però, quando la si intenda in accordo con le altre affermazioni e negazioni del Wundt, in sè stessa contraddittoria. Poichè o i valori psichici sono giudicati valori in quanto fanno parte, pure in gradi e modi diversi, di un certo ordine ideale, e allora la parola

---

(1) Cfr. la breve critica che del concetto di progresso fondato sulla eterogenesi dei fini si trova nel libro del Fouillée, *Nietzsche et l'immoralisme*, pag. 284 (Alcan, 1902).

(2) Villa, *L'idealismo moderno* (Torino, Bocca, 1905), pag. 75.

accrescimento è, per lo meno, impropria, o non sufficientemente significativa; o ogni ordine ideale si esclude, e allora i valori, cioè i fini, sono semplicemente fra loro eterogenei e l'accrescimento non può essere che accrescimento quantitativo.

Io credo insomma di poter dire che la psicologia del Wundt ci redime bensì dal giogo del meccanismo, ma non dal giogo della quantità; ci apre bensì la via al regno dello spirito, ma non ce ne lascia vedere l'ordine interiore. Onde il concetto di progresso trova in essa per qualche verso, cioè per gli elementi della continuità e della attività produttiva, la giustificazione, ma non la trova per l'altro elemento pure importante che è il concetto dell'ordine teleologico o dei fini.

Io capisco bene che la ragione dell' irrazionalismo wundtiano sta nel suo medesimo naturalismo, o meglio nella tendenza naturalistica della sua psicologia, che difatti è considerata modernamente come la più seriamente scientifica di quante siansi tentate; ma credo di dover soggiungere che è esigenza di una psicologia più completa e di una filosofia più profonda il superare dialetticamente quell'irrazionalismo o anti-intellettualismo, arrivando a una nuova composizione dei princípi acquisiti con quel medesimo razionalismo che il Wundt crede di aver superato con l'arma del volontarismo. Dal razionalismo geometrico e meccanicista all'irrazionalismo volontarista, e da questo a un teleologismo razionalista, mi pare che il trapasso sia psicologicamente e filosoficamente necessario.

V.

Di questo desiderato superamento della psicologia wundtiana ci dà, o almeno ci adombra, le linee principali, per rispetto almeno al campo storico e sociale,

un nostro grandissimo pensatore, G. B. Vico. Il quale, pur non avendo sempre sul labbro la parola di progresso, che invece diventò di tanto uso e abuso nei pensatori nostrani e forestieri a lui posteriori, tuttavia scopriva nelle sue indagini di psicologia storica e sociale la legge delle produzioni spirituali, epperò il fondamento per l'applicazione del concetto di cui ora trattiamo.

Sono ben note e ripetute spesso alcune sue espressioni caratteristiche; ma fra le molte che si potrebbero citare (1), e che si riducono tutte al medesimo pensiero, io amo riportarne una che, per la sua chiarezza e ampiezza, è per il nostro studio della massima importanza: « pur gli uomini hanno essi fatto questo mondo di Nazioni.... ma egli è questo mondo senza dubbio uscito da una Mente spesso diversa, ed alle volte tutta contraria e sempre superiore ad essi fini particolari ch'essi uomini si avevan proposti; dei quali fini ristretti, fatti mezzi per servire a fini più ampi, gli ha sempre adoperati per conservare l'umana Generazione in questa terra. Imperocchè vogliono gli uomini usar la libidine bestiale, e disperdere i loro parti, e ne fanno la castità de' matrimoni onde surgono le Famiglie: vogliono i Padri esercitare smoderatamente gli imperi paterni sopra i clienti, onde surgono le Città: vogliono gli ordini regnanti de' Nobili abusare la libertà signorile sopra i plebei, e vanno in servitù delle leggi, che fanno la Libertà popolare: vogliono i popoli liberi sciogliersi dal freno delle loro leggi, e vanno nella soggezione de' Monarchi; vogliono i monarchi in tutti i vizi della dissolutezza, che li assicuri, invilire i loro sudditi, e li dispongono a sopportare la schiavitù di Nazioni più forti; vogliono le

(1) Vico, *Prima scienza nuova* (ediz. di G. Ferrari, Milano, 1836, vol. IV), l. I, cap. 11; l. II, cap. 1 e 3; *Seconda scienza nuova*, Degnità 7, 8, 11, 13, 105, § Del metodo, pag. 151 (ediz. Ferrari, vol. V); *De universi juris uno principio et fine uno* § 46.

nazioni disperdere sè medesime, e vanno a salvare gli avanzi dentro le solitudini, donde qual fenice novellamente risurgano » (1). Nel qual passo è espressa, con copia di esempi eloquenti, l'idea di quel procedimento naturale che ha trovata la sua formula e spiegazione psicologica nella legge wundtiana della eterogenesi dei fini (2). La coincidenza è, per qualche riguardo, perfetta; partendo dalla base empirica delle sensazioni e delle passioni, delle utilità e necessità della vita, il movimento della vita umana, che è sulle prime diretta a fini angusti e particolari, si rivolge poi a fini più ampi, universali e associatori, i quali emergono naturalmente, *rebus ipsis dictantibùs*, dal proseguimento medesimo dei primi. Il Wundt ha, certo, sul Vico la superiorità, proveniente, come è naturale, dal maggior sviluppo di studi psicologici, di aver non solo data una forma scientifica all' idea di quel procedimento, ma, quel che più importa, di averlo studiato e descritto nella sua forma psicologica più generale, e di averne infine additato il fondamento nelle cosiddette leggi di relazione dello spirito. Ma d'altra parte il Vico ha sul Wundt il vantaggio d'aver ben visto come sia impossibile parlare di una crescente elevazione umana che si attuerebbe in quel processo naturale, senza ammettere insieme che per esso si compie o si traduce in un atto un' idea. È dinanzi al problema, non già del come un motivo nuovo esca da un fine proposto con motivo diverso, ma del come i fini fra di loro eterogenei crescendo gli uni su gli altri si compongano in un ordine che è di elevazione morale e quindi veramente di progresso, non sa trovare altra spiegazione del fatto che ricorrendo a una Divina Mente Legislatrice, cioè a una « Mente eterna

---

(1) VICO, *Seconda scienza nuova*. Conclusione.

(2) A questa affinità del pensiero del Vico con quello del Wundt accenna pure il CROCE, *Critica*, a. III, pag. 168. Cfr. dello stesso A. *La filosofia di G. B. Vico*, Bari, 1911.

e infinita, che penetra tutto e presentisce tutto, la quale per sua infinita bontà, in quanto appartiene a questo argomento, ciò che gli uomini e popoli particolari ordinano a' particolari loro fini, per li quali principalmente proposti essi andrebbero a perdersi, ella, fuori e bene spesso contro ogni loro proposito, dispone a un fine universale; per lo quale, usando ella per mezzi quegli stessi particolari fini, li conserva » (1).

Ora, questo concetto vichiano della — Provvedenza divina —, che parrebbe introdurre un principio trascendente nella spiegazione dei fatti umani e render quindi impossibile una applicazione scientifica del concetto di progresso, non può essere inteso al di fuori di tutta quanta la dottrina del grande italiano e dello spirito che la informa. Non si può, cioè, ammettere che la Provvidenza cristiana sia da intendere come una forza superiore ed esterna alla vita degli uomini, sulla quale in modo arcano e per vie misteriose agirebbe: cioè questo concetto, oltre a irretirci in gravissime difficolta, sarebbe estraneo allo stesso pensiero del Vico (2). Bensì dobbiamo ammettere che egli intendesse di affermare nel concetto di Provvidenza la necessaria azione di un elemento o fattore ideale, per cui il progresso diventa possibile. Se infatti « questo mondo di nazioni è stato certamente fatto dagli uomini », e se la guisa di tal nascimento deve esser ritrovata « dentro le modificazioni della nostra medesima Mente umana »; e se d'altra parte la Provvidenza trae gli uomini per vie tanto facili quanto sono i naturali costumi umani, e quindi sotto l'azione delle utilità e necessità della vita, a celebrare quel giusto onde si conserva l'Umana società, e a tradurre le passioni in virtù, bisogna convenire che la Provvidenza non rappresenti in fondo

---

(1) Vico, *Prima scienza nuova*, cap. II, epist. 1.

(2) Cfr. Cantoni, *Vico, Studi critici e comparativi*, pag. 110 sgg. (Torino, 1857).

altro per il Vico che l'azione benefica, cioè direttiva e ordinatrice, che viene dispiegando la mente umana nel suo successivo e continuo riplasmamento del materiale greggio che viene fornito dalla esperienza, epperò dalle utilità e necessità della vita, stimolatrici di bisogni e di passioni (1). Egli vedeva bensì come naturalmente, crescendo l'un fine sull'altro, l'uomo si vada incivilendo e moralizzando, ma in tale processo egli vedeva pure, e come cosa essenziale, la continua azione e rivelazione della mente; epperò quella serie gli pareva attuazione di un ordine e quel moto un progresso. Il Vico, nell'atto medesimo che riconosceva esser l'arbitrio umano il fabbro del mondo delle azioni, e scaturir dalle azioni, che i medesimi bisogni e desideri umani promuovono, nuovi impulsi e nuove forme di vita, sosteneva insieme che tale successione non può tradursi in un progresso, e non può quindi render possibili giudizi di valore, quando non si ammetta che in tale serie interviene un elemento non analiticamente contenuto in quello di volontà e di attività, l'elemento cioè da lui detto della Provvidenza, che è la divina architetta del mondo delle nazioni.

Ma l'architetto non è sostanzialmente diverso dall'operaio, bensì è l'operaio medesimo che attraverso l'esperienza della sua opera si fa architetto. A ogni modo è evidente che il Vico esigeva, a legittimare pienamente l'uso del concetto di progresso, la sintesi dei due elementi dell'attività e dell'idea, della volontà e della ragione. Quando uno dei due elementi non venga soddisfatto, come accade o nell'intellettualismo meccanicista dello Spencer o nell'anti-intellettualismo voluntarista del Wundt, il concetto di progresso non ha possibilità di piena e adeguata ap-

(1) Cfr. Cantoni, *op. cit.*, pag. 132.

plicazione. Nell' intellettualismo meccanicista il progresso diventa evoluzione; cioè trapasso dell' identico nell' identico; nell'anti-intellettualismo wundtiano il progresso è bensì accrescimento di energia e produzione di fini, ma non attuazione di un disegno. Nel Vico infine mancherà bensì la formulazione e spiegazione scientificamente psicologica della serie continua onde i fini eterogenei si allacciano tra loro; ci sarà pure, d'altra parte, un reliquato di metafisica teologica; ma vi è nell' insieme un' acuta e sicurissima visione della necessaria sintesi che si deve compiere fra i due elementi dell'attività che muove e dell'idea che ordina, affinchè ai corsi della vita umana si possa applicare il concetto di progresso.

La legge psicologica della eterogenesi dei fini meglio del ritmo dialettico, e della evoluzione ci porge la base scientifica per la costruzione dell' idea di progresso; ma essa pure deve, a questo scopo, integrarsi con la considerazione di elementi razionalistici troppo trascurati. Ma per questo occorre una revisione dei dati fondamentali non solo della psicologia individuale e sociale, ma anche delle scienze fisiche. Il pensiero filosofico contemporaneo è proceduto in una separazione, per avventura, troppo recisa fra il principio dell' intellettualismo geometrico e meccanicista su cui le scienze fisiche poggiano, e il principio dell'attività a cui si informano principalmente le scienze psicologiche. Oggi poi, nel baldanzoso svolgersi delle dottrine prammatiste, contingentiste e scettiche, la separazione pare si faccia ancora più acuta, e le scienze dello spirito col principio di attività che esse portano innanzi vengono contrapposte trionfalmente alle scienze della natura.

Ma il dissidio non può durare; è uno il mondo, ed è uno l' uomo: la sintesi di attività e pensiero onde si spiega la vita morale è pur necessaria a spie-

gar la natura: l'unità del macrocosmo si ripresenta nell'unità del microcosmo. E quando appunto l'unità sia ricomposta, come è, per esempio, nella dottrina del Leibniz, apparirà il concetto di progresso come adeguatamente giustificato, e come esprimente nella maniera più organica e più efficace l'unità dinamica della vita, che è pensiero in esplicazione e attuazione continua.

Etica e pedagogia.[1]

L'Etica, intesa come scienza dell'attività umana in quanto è produttrice di uno special genere di valori, cioè dei valori morali, ha naturalmente, cioè logicamente, rapporti vari con le altre scienze, come l'Economia, la Politica, l'Estetica, la Pedagogia, che pure alla attività umana, in quanto sia teleologicamente considerata, si riferiscano. Ma ben diversi sono i rapporti che essa ha con la Pedagogia da quelli che la collegano con le altre scienze su indicate.

I.

In tutti i casi, però, occorre anzitutto determinar bene e porre con chiarezza i termini, fra i quali le relazioni si costituiscono. Al qual proposito mi par necessario di stabilire questo principio: i rapporti fra l'Etica e le altre scienze si possono scoprire quando si risponda alla domanda: sono i principii morali, dall'Etica determinati e giustificati, logicamente necessari per la trattazione e la risoluzione dei problemi propri delle altre scienze? Oppure questi non solo si possono, ma anche si debbono trattare e risolvere in-

---

(1) Pubblicato per la prima volta in *Rendiconti dell' Istituto lombardo*, 1910, serie II, vol. 43.

dipendentemente da quelli? Alla qual domanda non si può rispondere che subordinatamente a quest'altra: esiste una relazione di necessaria dipendenza logica fra l'oggetto delle scienze su indicate e quello dell'Etica, oppure l'uno è pensabile separatamente dall'altro? Poichè qui, si badi, siamo nel campo delle relazioni logiche fra i concetti, non delle relazioni deterministiche fra i fatti.

Orbene, quanto all'Economia, intesa come scienza delle leggi della ricchezza, essa non solo non ha bisogno per costituirsi di poggiare sopra i principii dell'Etica, ma anzi ha bisogno di non lasciarsene in niun modo dominare. La quale logica indipendenza è ammessa tanto da coloro, che arrivano fino al punto di dedurre le leggi della scienza economica della ipotesi della *esclusiva* azione del movente edonistico (1), quanto da coloro che fondano la scienza sulla ipotesi « del dominio *prevalente* del tornaconto e sulla libera concorrenza » (2). Ma la asserita indipendenza logica o teoretica della Economia dall' Etica non implica affatto la negazione di due altre proposizioni ugualmente vere ma di natura diversa dalla prima: la proposizione, cioè, che l'uomo economico ha pure, come uomo o come essere di ragione e di libertà, il dovere di seguir le norme della moralità dall' Etica formulate e giustificate; e la proposizione che, di fatto, la condotta moralmente buona e virtuosa esercita la sua efficacia nel conseguimento dei fini economici (3).

---

(1) M. PANTALEONI, *Principii di economia pura*. Firenze, Barbera 1894, pag. 9. Cfr., PARETO, *Cours d'économie pol.*

(2) L. COSSA, *Economia sociale* [10]. (Milano, Hoepli 1895, pag. 11).

(3) Sulla efficacia economica del motivo morale e della condotta virtuosa parlano diffusamente tutti gli economisti. Vedasi in proposito, oltre il noto e interessante libro del MINGHETTI, i trattati dello SCHMOLLER, *Principes d'économie polit.*, traduz. franc. di PLATON, ed. Giard et Brière, 1905, vol. 1, pagg. 103-146; del WAGNER, *Les fondements de l'écon. polit.*, trad. frc. di POLACK,

Si deve, però osservare a proposito di queste due proposizioni, che la prima appartiene propriamente ed esclusivamente all'Etica, essendo soltanto da essa dimostrata; e che la seconda appartiene bensì, come accertamento di una relazione causale del fatto economico, alla Economia, ma, in quanto rappresenta la condotta virtuosa come *utile* al conseguimento di fini economici, la spoglia del suo vero valor morale per metterne in luce esclusivamente l'aspetto utilitario.

Quanto alla Politica, la questione, come è ben noto, si presenta alquanto più complessa; e, certo, fu agitata nella storia con molta oscurità e imprecisione di concetti. A me pare sia necessario stabilire anzitutto una distinzione a proposito del modo di intender la Politica come scienza. Se, infatti, per scienza politica o della politica si intende quella che ha per oggetto la condotta del governo, o, in genere, dell'uomo politico, cioè dell'uomo appartenente allo Stato in quanto essa sia rivolta al fine, non già, come nel caso dell'uomo economico, della produzione della ricchezza, ma della produzione dello Stato, epperò anche del suo incremento intensivo ed espansivo, allora si può logicamente ritenere che anche qui, come nel caso dell'Economia, i principii dell'Etica non solo non sono necessari alla costituzione della scienza politica, ma anzi è necessario che non vi faccian valere la loro influenza; dovendosi soltanto osservare, analogamente a quanto si disse prima, che la indipendenza della scienza politica dall'Etica non importa nè che l'uomo politico non abbia, come uomo, il dovere della moralità, nè che la condotta virtuosa non possa avere in certe circostanze efficacia più o men grande per il raggiungimento degli scopi politici, quali furono

---

ed. Giard et Brière 1904, I, pagg. 169-178; del MARSHALL, *Principes d'écon. polit.*, trad. frc. SAUVAIRE-JOURDAN, ediz. Giard et Brière 1906, cap. 5°, §§ 6-7.

precedentemente supposti, cessando però, essa condotta, in questo caso e in questo riguardo, di aver veramente valore morale.

Se, invece, si riconosca all'uomo politico, come tale, e quindi al governo dello Stato e alla condotta tanto dell'uno che dell'altro un fine diverso da quello supposto della creazione e dell'incremento dello Stato, e si attribuisca all'uomo politico un fine diciamo così, più elevato, quale sarebbe quello di una educazione civile e morale della società politicamente organizzata, allora si comprende che la scienza della politica cessa di avere la possibilità logica della indipendenza dall'Etica (indipendenza che essa ha, nella prima ipotesi, in comune con l'Economia, alla quale, di fatto si assimila). Essa invece, in tal caso, si accosta, per la natura del fine nella nuova ipotesi proposto all'attività dell'uomo politico, alla Pedagogia, e partecipa quindi della medesima relazione logica che questa ha con l'Etica. Si potrebbe, insomma, dire che la scienza della politica può essere intesa o come Economia o come Pedagogia dell'attività umana svolgentesi nello Stato; onde essa ha con l'Etica i rapporti che hanno, a seconda della interpretazione preferita, le due discipline indicate. E la ragione delle grandi e frequenti oscurità e confusioni che si son trascinate nelle secolari discussioni intorno ai rapporti fra l'Etica e la Politica va ricercata principalmente nel fatto di non avere preliminarmente indicato qual fosse il concetto della Politica, qual fosse, cioè, il fine dell'uomo politico in rapporto col quale la scienza doveva indagare l'attività e la condotta; oppure dal fatto che si trapassava facilmente e inconsciamente nella medesima discussione dalla interpretazione economica alla interpretazione pedagogica della politica, e viceversa; oppure anche dal fatto di aver scambiato la subordinazione pratica e moralmente necessaria, che hanno tutte le forme della condotta umana, epperò anche la condotta politica, ri-

spetto alla legge morale, con la subordinazione logica della scienza politica ai principii dell'etica (1).

Ed ecco che il problema si ripresenta a proposito dell'Estetica. Se questa si definisce come la scienza dell'attività umana in quanto è rivolta alla fruizione (gusto) o alla creazione (arte) di quella special classe di valori, che si raccolgono nel termine di Bellezza, si chiede se essa disciplina possa o debba costituirsi indipendentemente dai principii dell'Etica. E non mi par dubbio che la risposta debba essere affermativa. Non vi è, infatti, rapporto logico necessario di subordinazione fra il concetto di valore estetico e quello di valor morale, in quanto quello non è una specificazione di questo, e ambedue sono fra loro disparati (2). E d'altra parte, anche considerando il fatto empirico, si riconoscerà facilmente che ben diverso è il potere mentale onde si esercitano il gusto e l'arte da quello onde si attua la moralità, essendo nell'un caso in gioco la fantasia rappresentativa, espressiva e creatrice, nell'altro la volontà razionale e libera; e ben diverso il giudizio-sentimento di *ammirazione*, in cui e per cui il valore estetico si rivela, dal

---

(1) Vedasi a questo proposito come lo Janet, che pure ha studiato in un'opera voluminosa e notissima (*Histoire de la science politique dans ses rapports avec la morale*, 2 voll. Paris, Alcan), le dottrine di molti pensatori antichi e moderni intorno ai rapporti fra Etica e Politica, è oscuro e oscillante nel suo pensiero; e in che modo grossolano definisce i rapporti della Politica con altre scienze nell'art. *Politique* pubblicato nel *Dictionaire générale de la politique* par Maurice Block, Paris, Lorenz 1874. Non migliore per precisione scientifica è il concetto abbozzato dal Remusat nell'art. *Morale politique* del dizionario cit.

(2) È ormai di dominio comune la dottrina di B. Croce, il quale concepisce l'estetica come nettamente distinta tanto dall'etica e dall'economia quanto anche dalla logica, perchè le dà per oggetto una forma dell'attività teoretica dello spirito, la forma intuitiva, la quale è ben distinta dalla forma intellettiva della medesima attività; così come ambedue sono nettamente distinte dalle forme, economica ed etica, della attività pratica (Cfr. *Estetica*, teoria § VII, e § XV).

giudizio-sentimento di *approvazione*, in cui si rivela il valore morale. Tutto questo, naturalmente, e ben si comprende, non implica nè che l'uomo di gusto o l'artista non abbia, come uomo, il dovere della rettitudine e della onestà; nè che, di fatto, la fruizione o il gusto della bellezza, e la creazione dell'opera d'arte non esercitino, come fatti di intensa vita spirituale, la loro azione sulla coscienza e condotta morale; nè che, viceversa, questa non eserciti la sua possente azione tanto sul gusto quanto sulla creazione artistica. Ma anche qui — e sia lecito insistervi per la terza volta — trattasi di proposizioni che appartengono l'una interamente all'Etica, i cui principii estendono la propria autorità imperativa su tutte le forme della attività umana, in quanto sia razionale e libera, e l'altra alla psicologia del fatto estetico, delle sue condizioni determinanti e de' suoi effetti. E ciò che è lecito e necessario di rivendicare e affermare è la possibilità logica di una scienza estetica indipendente da ogni principio etico, in quanto essa si rivolge a un oggetto avente propria e distinta realtà e fisionomia, che è poi l'attività fantastica entrante in rapporto con quei valori *sui-generis*, che costituiscono la bellezza.

II.

La questione, invece, si presenta ben diversamente a proposito della Pedagogia. Questa, infatti, deve intendersi come la scienza dell'attività umana in quanto è rivolta alla educazione dello spirito nella totalità delle sue funzioni e de' suoi poteri, la quale opera educativa, poi, non può svolgersi e arrivare al suo compimento che con la concentrazione sua sulla volontà, come potere centrale direttivo. Orbene, qui si vede in modo evidentissimo come non si possa co-

struire una scienza di questo genere senza la previa cognizione di quei principii che l'Etica stabilisce a proposito dello spirito medesimo, in quanto esso è sottoposto, nella sua essenza e nella sua esplicazione volontaria, a una legge suprema. Il concetto della condotta, secondo cui l'uomo in formazione deve esser portato al pieno dominio ed esercizio delle proprie forze, non può formarsi indipendentemente da quello della legge suprema, secondo cui quelle medesime forze devono essere esercitate e svolte. Mentre l'Economia, la Politica, l'Estetica studiano l'attività umana in rapporto a fini determinati e sotto un aspetto speciale, cioè in quanto essa si esprima nella produzione della ricchezza o nella produzione della potenza politica o della bellezza artistica, la Pedagogia studia l'attività umana in rapporto al fine dello sviluppo complessivo e totale delle potenze spirituali; e per questo riguardo essa ha con l'Etica dei rapporti di dipendenza logica e reale che non hanno le altre scienze indicate.

D'altra parte è anche da notare che ben diversi sono i poteri mentali che di fatto entrano in giuoco nella esplicazione delle varie specie di attività. Laddove, infatti, l'attività economica e la politica, in quanto questa sia economicamente — come dicemmo — considerata, si esplicano per l'azione dell'*arbitrio* governato dall'intelletto calcolatore, e la attività estetica si esplica per mezzo del *gusto* e della *fantasia* creatrice, l'attività pedagogica invece si esplica essenzialmente per mezzo della *volontà*, come potere capace di porsi, al di sopra di ogni altra, una norma razionale di validità universale, epperò sottratta alle condizioni e variazioni della esperienza, del sentimento, del gusto, del calcolo. In altre parole si potrebbe anche dire: laddove l'*homo oeconomicus* o l'*homo aestheticus*, in quanto tali, prescindono nello sviluppo della loro attività e nel conseguimento dei loro fini dalla conoscenza dei principii e dei fini morali, e se accade che se ne preoccupino, questo è per

la loro qualità di uomini, cioè di esseri ragionevoli e liberi, non per le loro qualità di energie economiche o estetiche, cioè di esseri aventi bisogni empirici e intelligenza calcolatrice, oppur forniti di gusto e di fantasia, — *l'homo paedagogicus,* o l'educatore, non può, per la sua medesima natura di pedagogo, prescindere dalla conoscenza della legge morale.

E nella realtà storica accade, che laddove la produzione della ricchezza o la fondazione della potenza politica o la creazione della bellezza artistica avvengono o sono avvenute talvolta pur col pieno disconoscimento dei principii morali o in perfetta indipendenza da essi; l'opera educativa, anche intesa in senso strettamente intellettuale, cioè come istruzione, non ha mai conseguito risultati alti e degni nella assenza completa di un qualche concetto morale direttivo. I grandi educatori di cui la storia ci parla, da Vittorino Rambaldoni al Pestalozzi e all'Aporti, non saranno stati filosofi della morale, ma certo partivano nell'opera loro da un qualche concetto più o meno profondamente e acutamente indagato intorno alla legge morale della condotta; nè può contestarsi che, qualora una piena e luminosa consapevolezza scientifica dei principii etici avesse accompagnata la loro opera educativa, questa ne avrebbe avuto vantaggio, almeno di chiarezza e di precisione. Nè può, infine, negarsi che la stessa opera puramente istruttiva o informativa del maestro, la quale parrebbe sulle prime indipendente da ogni cognizione di principii etici, si svolge, in assenza di questa, per vie forse fiorite e ridenti, ma tortuose e infeconde. Non solo, secondo un detto volgare, non si deve scompagnare l'istruzione della mente dalla educazione della volontà e del carattere, nel che si afferma propriamente una esigenza etica, la quale vuole non tanto il coordinamento quanto, piuttosto, la subordinazione dell'opera istruttiva alla educativa; ma anche, nella realtà psicologica, non si

può istruire veramente, cioè con piena coscienza dell'opera che si compie e con efficacia e serietà di risultati, quando manchi nel maestro non pur la coscienza, ma la conoscenza dei principii morali, in nome dei quali l'istruzione medesima si compie e acquista pieno valore, e quando manchi nel discepolo il senso di un dovere da compiere nell'atto di acquisizione della cultura mentale. Se è una esigenza morale quella d'educare istruendo, è poi una condizione di fatto questa che soltanto educando si può efficacemente istruire.

Si può dire, adunque, riassumendo, che vi è una dipendenza logica del concetto di Pedagogia da quello di Etica, una dipendenza morale dell'opera pedagogica dalla condotta e dalla coscienza etica, una dipendenza, infine, reale, cioè psicologica e storica, delle facoltà e dei processi per cui il fatto pedagogico si svolge dalle facoltà e dai processi per cui si svolge il fatto morale.

III.

Ma a questo punto occorre precisare o delimitare con la massima possibile esattezza *fin dove* tale dipendenza arrivi, o quali siano i fatti o gli elementi nuovi che possono meglio definirla.

Sotto l'aspetto logico la dipendenza dei due concetti può essere intesa come riduzione completa dell'uno all'altro o come semplice subordinazione. Ma poichè di riduzione non si può parlare, significando essa annullamento logico della scienza pedagogica, ed essendo, quindi, in contrasto con la realtà positiva della pedagogia e del fatto educativo, è evidente che si tratta qui di una semplice subordinazione, epperò dell'intervento di nuovi elementi a costituire il concetto della scienza pedagogica. I quali a me

pare siano dati essenzialmente da questi due fatti: il processo di sviluppo delle potenze spirituali nell'educando, il rapporto psicologico-sociale fra educando ed educatore, epperò fra lo stato mentale del primo e quello del gruppo sociale a cui il secondo appartiene.

Infatti il concetto di educazione implica in sè, oltre che quello di norma morale, quello di una diversità di costituzione fra i due termini della relazione, nel senso che l'uno si riferisce a un soggetto in via di formazione spirituale, l'altro a un soggetto spiritualmente formato: l'uno riguarda un individuo, su cui si possono esercitare azioni molteplici, l'altro riguarda un individuo, che è principalmente sotto l'azione dell'ambiente sociale. Da tutto questo logicamente deriva che, a costituire la scienza pedagogica, occorre bensì aver presente come principio fondamentale e *informatore* quello posto dall'etica, ma che essa deve, d'altra parte, fondarsi in parte sulla psicologia dello spirito in via di sviluppo, in parte sulla conoscenza scientifica della società ambiente considerata nella sua formazione storica e nella sua costituzione psicologica.

Sotto l'aspetto della realtà positiva, la dipendenza del fatto pedagogico dal fatto etico non è esclusiva; perchè anzi, a costituire il primo e a farlo essere in tutta la floridezza della sua esplicazione concorrono fattori, energie e motivi che provengono parte dall'educando, dalle sue attitudini, da' suoi bisogni, dai suoi fini, parte, attraverso l'educatore, dalla società, dalla sua costituzione economica, dalla sua cultura spirituale, dalle sue tendenze più diffuse. È vero, come ho detto innanzi, che l'opera educativa non può conseguire alti e cospicui risultati quando non sia illuminata e quasi pervasa dalla luce di principii etici direttivi, ma è del pari vero, che questa azione, quando fosse esclusiva, determinerebbe una educazione monotona e grigia, piuttosto deprimente che esaltante

dello spirito, e per questo solo fatto incompleta o imperfetta. La storia di molte iniziative e opere pedagogiche, quali quelle dei Puritani o dei Porto-Realisti, dominate in modo esclusivo dal pensiero etico, è lì a provare come i risultati fossero monchi, scarsi, parziali, per quanto sotto qualche altro rispetto buoni e ragguardevoli per profondità e robustezza di direttiva imposta agli spiriti. D'altra parte una educazione dominata, bensì, in modo *fondamentale* dal motivo etico, ma aperta convenientemente a tutte le azioni benefiche della esperienza e della vita empirica individuale e sociale, acquista una gran varietà di forme e di espressioni, eccita e promuove lo svolgimento di tutte le energie spirituali, anche delle più riposte e insospettate, imprime a tutta la vita dello spirito una morbidezza e una plasticità tali per cui diventano possibili le più ampie e rigogliose manifestazioni.

Sotto l'aspetto ideale, poi, la subordinazione dell'ideale pedagogico all'ideale etico non può, certo, significare identificazione dell'uno con l'altro. Già, intanto, l'ideale etico non può mai, in nessun caso, intendersi come un termine fisso e perfetto, esteriore allo spirito e al suo conato, che si debba afferrare o conquistare, come un vessillo in una pugna. Esso è piuttosto l'ideale di una norma, secondo cui la vita dello spirito, e per essenza la volontà, deve svolgersi, di un atteggiamento da assumere, di un indirizzo da seguire, di un ordine spirituale o interiore da attuare nella esplicazione di sè. Esso, pertanto, indica piuttosto una *forma* che un contenuto: una forma che può assumere un variissimo contenuto a seconda delle circostanze empiriche in cui esso è chiamato ad attuarsi, a seconda della natura propria delle forze che sono in gioco, delle leggi naturali secondo cui queste operano nei loro rapporti, degli effetti che esse possono conseguire, epperò dei fini verso cui possono essere rivolte. L'ideale etico *può*, quindi, rivestire e in-

formare di sè qualunque altro fine della condotta, il pedagogico, l'economico, il politico. Ma laddove fra l' ideale etico e il fine economico non vi è necessaria dipendenza, essendochè l'attività e la vita economica, come tale, non rientra nel dominio della moralità, la dipendenza dell' ideale pedagogico dall'etico è necessaria intrinseca essenziale, perchè l'attività pedagogica e l'*homo paedagogicus* non si posson pensare separatamente dai concetti dell' etica. Ma il rapporto, come accennavo, è puramente *formale*: l' ideale etico dà e *deve* dare la norma fondamentale dell' ideale e della condotta pedagogica, in quanto questa non può non essere informata ai principii superiori della rettitudine e della personalità; ma non dà nulla di più di una tal norma. Il contenuto dell' ideale pedagogico è, come richiede la natura dei termini, fra i quali la vita pedagogica si svolge, di provenienza ben diversa. Infatti, siccome il fatto dell' educazione, pur essendo caratteristico ed esclusivo dell'umanità, sorge però in determinate circostanze di tempo, di luogo, di cultura spirituale, dalle quali resta variamente influenzata, cioè riempita e diretta, l'attività stessa dell'educatore e dell'educando, ne viene che il termine finale a cui essa attività si rivolge può, pur seguendo la norma formale della moralità, costituirsi ben variamente. Mentre non si giustifica, come l' ideale etico possa esser diverso da società a società, da grado a grado di vita civile, essendo esso da per tutto e per tutti l' ideale della rettitudine e della personalità, si giustifica benissimo come possa variare infinitamente, a seconda delle circostanze, l' ideale pedagogico. Non solo di età in età, dall'una all'altra costituzione sociale, ma anche da gruppo a gruppo, da classe a classe, da famiglia a famiglia è legittimo e giusto che varii l' ideale pedagogico.

Si badi che noi qui abbiam di mira sempre non il fatto, ma l'aspetto morale della questione: cioè crediamo di poter sostenere che, anche in linea ideale, non

vi è nessuna difficoltà ad ammettere che l'ideale pedagogico possa esser diverso e mutevole a seconda delle circostanze empiriche, pur rimanendo ferma e universale la forma etica, entro la quale quel contenuto si adagia. Non solo si comprende, ma anche si giustifica perfettamente il fatto che l'ideale pedagogico delle società antiche di Atene e di Roma fosse profondamente diverso da quello delle società feudali e chiesastiche, e l'ideale pedagogico delle classi militari dominatrici da quello delle classi sociali dominate, e l'ideale pedagogico della società moderna da quello eventuale di una società futura. Non solo si comprende, ma anche si giustifica che l'ideale pedagogico accentui qui il lato estetico, colà il lato economico e tecnico, ora gli elementi religiosi ora quelli propriamente politici. Da tutto questo però non deriva di necessità la conseguenza che gli ideali pedagogici siano, perchè giustificati nella loro varietà, giustificati pure ciascuno nel proprio valore morale, perchè, anzi, come abbiamo detto, la norma suprema e direttiva dell'ideale pedagogico deve esser dato dalla moralità, che ne costituisce la forma; e per questo riguardo ci può esser naturalmente varietà di valore etico negli ideali pedagogici delle diverse età e società. Altro, insomma, è dire: legittima è la variazione del contenuto dell'ideale pedagogico; altro è dire: moralmente valido è qualunque ideale pedagogico.

D'altra parte si deve anche osservare che, se la moralità è la forma, lo spirito animatore, la norma direttiva dell'educazione, essa però non è tutto. Ed è un grave errore dottrinale, da cui in pratica posson derivare gravi conseguenze, quello di volere, per eccessiva preoccupazione moralizzatrice, non vedere altra mira all'opera educatrice che quella della rettitudine della volontà. È un errore, da cui proviene l'impoverimento dell'opera educativa, l'inaridimento delle facoltà più vivaci e brillanti dello spirito, la possi-

bilità infine di possenti e violente reazioni sentimentali e intellettuali, da cui la stessa causa della moralità può correr serio pericolo. Allo stesso modo è un altro grave errore, assai frequente, pur troppo, nella età nostra, quello di proporsi con l'educazione il sempre più perfetto adattamento alle condizioni empiriche, ai bisogni reali, alle tendenze più generali della società, quello cioè della educazione professionale e tecnica, senza riguardo o senza sufficiente riguardo al principio informatore di essa, che non può che essere quello della rettitudine costante del volere (1).

Ecco, dunque, fissati i criteri, in base ai quali è possibile e necessario giudicare dell' ideale pedagogico: per una parte, un *criterio formale*, dato dalla norma etica suprema della rettitudine e della personalità, secondo cui ogni e qualunque ideale pedagogico deve costituirsi e da cui soltanto esso deriva la sua autorità imperativa; per altra parte, un *criterio realistico*, dato da due ordini di fatti, cioè dalla natura e dai bisogni del soggetto educando, dalla natura e dai bisogni dell' educatore, il quale è a sua volta interprete dei bisogni e delle tendenze della società cui egli e l'educando appartengono. E restano, quindi, insieme determinati i rapporti della Pedagogia con l'Etica e con altre scienze. Dell' Etica la Pedagogia è, per essenza, una derivazione e una applicazione, mentre non ne sono derivazioni, come ho spiegato, nè la Economia, nè la Estetica, nè la Politica intesa in senso, diremo così, economico; ma poi per la natura medesima dell' Ideale pedagogico, che la scienza deve determinare e in rapporto col quale

(1) Come esempio di una avveduta distinzione dell' ideale etico dal pedagogico, e insieme di una necessaria subordinazione di questo a quello si veda: ALENGRY, *L'educazione su le basi della psicologia e della morale,* trad. ital. edit. Paravia, 1918. Meno cosciente è la distinzione e la subordinazione nell'altro volume, del resto bellissimo, di A. LECLÈRE, *L'éducation morale rationelle.* Paris, Hachette 1909.

deve pure determinare nelle sue leggi generali la condotta, la Pedagogia poggia essenzialmente sopra due scienze: la psicologia dello sviluppo umano, e la sociologia storica. Le tre specie di dati, gli etici, i psicologici e i sociologici devono poi esser non solo tenuti presenti insieme, ma nell'ordine indicato, cioè di subordinazione dei due ultimi ai primi; come d'altra parte non deve la preminenza di questi determinare l'esclusione di quelli.

IV.

Un'ultima osservazione a proposito della Politica. Se questa si intenda come scienza dell'attività governativa in quanto sia rivolta, non al fine empirico della produzione e dell'incremento estensivo e intensivo dello Stato, ma a quello ideale della educazione morale e civile della società, essa non pure è una derivazione dell'Etica, cioè deve all'Etica attingere la conoscenza dei principii supremi della condotta, ma anche è una derivazione della Pedagogia o, forse meglio, è una forma speciale di questa. Certo che nella Politica largamente intesa entrano o, meglio, da essa, primitivamente oscura indeterminata caotica, si sono, in corrispondenza col processo storico di sviluppo dello Stato, delle classi, della tecnica, della cultura, della ricchezza, differenziate molte particolari scienze, quali il Diritto amministrativo e il Costituzionale, la Scienza delle finanze, la Demografia statistica ecc., ma rimane sempre un nucleo centrale che è dato dalla condotta medesima dell'uomo politico in quanto è rivolta al fine indicato della elevazione morale e civile della società. Ora è da vedere se di una tal condotta (abbracciante evidentemente la formazione e la vita dei partiti, le varie forme e indirizzi di governo, ecc.), si possa fare una scienza; e qualora una scienza sia possibile, su che cosa debba fondarsi.

Che una tale scienza sia possibile non credo si possa negare, sebbene, indubbiamente, essa presenti difficoltà gravissime per la natura medesima del suo oggetto, che è di una grande mobilità di forme, di atteggiamenti, di sviluppi e ricchissimo di sorprese anche per il più avveduto e profondo osservatore; ad ogni modo, è certo che, se per un lato la scienza politica deve partire dalla conoscenza dei principii morali, deve per un altro lato fondarsi su la demopsicologia, che può porgerle la conoscenza generale dei processi spirituali secondo cui idee, sentimenti, volizioni si trasmettono e si diffondono, si indeboliscono o si rafforzano, si concentrano o esplodono nella società, e sulla sociologia storica, che può darle la conoscenza esatta delle variazioni subite dalla organizzazione sociale e politica in rapporto alla attuazione della legge morale. La politica, così intesa, è, adunque, una pedagogia in grande o, meglio, una pedagogia sociale, così come l'uomo politico è un educatore delle masse. E anche qui, come nel caso della pedagogia propriamente detta, è da distinguere nell'Ideale politico l'aspetto formale, che è dato dai principii dell'Etica e che si esprime nel concetto dell'educazione morale del popolo, dall'aspetto realistico, che è dato da quel complesso mutevole di esigenze, le quali risultano dal momento storico e dal grado di evoluzione civile in cui il popolo medesimo si trova, e che devono rientrare, come la materia pittoresca e vivace di un gran quadro, entro la cornice sobria e austera dei principii morali.

L'Etica rimane, adunque, la scienza propriamente fondamentale per la costruzione di quelle altre discipline, come la pedagogia del governo scolastico e la pedagogia del governo politico, che all'attività umana, in quanto sia volontaria e razionale, si riferiscono, e hanno per oggetto la determinazione di un fine ideale, che è la educazione progressiva dello spirito umano.

Ideale etico e ideale pedagogico.[1]

Non solo la coscienza comune e volgare, la quale accoglie e adopera nell'uso teoretico e nell'uso pratico concetti disparati, che in un medesimo sistema si associano, si intrecciano e si sostituiscono, ma anche la coscienza riflessa e filosofica, la quale è per sua essenza guidata dal proposito di sottoporre ad analisi e a critica i concetti e le proposizioni del sapere e del fare comuni, e di comporli, se sia possibile, in un tutto organico e coerente, mi pare che non abbiano mai raccolta, come converrebbe, l'attenzione sull'analisi del rapporto che lega la vitá morale con l'educazione. O, poichè la mia affermazione può parere audace e in parte contraria al vero, più precisamente dirò: per quanto siasi da molti e da grandi pensatori discorso più volte e a lungo, e in senso diverso, delle relazioni intercorrenti fra la moralità, la legge morale, la virtù, il carattere morale da una parte, e l'educazione della volontà, del sentimento, dell'intelligenza dall'altra, non si è, parmi, arrivati a determinare la natura e i limiti di quel rapporto, così che rimanga per un lato ben chiarita la specie di connessione della morale con l'educazione, e per un altro ben salvaguardata l'indipendenza dell'una e dell'altra. La tendenza più comune ai pensatori è di concepire il rapporto come una diretta e piena dipendenza del-

---

(1) Pubblicato per la prima volta in *Atti della Società italiana per il progresso delle scienze*, VIª riunione. Genova, ottobre 1912.

l'educazione dalla morale, o meglio, di far coincidere completamente l'ideale pedagogico con l'ideale etico, e di esaurir quello in questo; ma anche non è raro il caso di pensatori, che concepiscono il rapporto in modo tale da far pensare a una parziale o laterale o accidentale dipendenza dell'ideale pedagogico dall'etico.

Da Platone, il quale ci dà nella Repubblica un trattato di politica, di morale e di pedagogia a un tempo, in cui l'azione educativa si identifica con quella etica e questa con la politica, e venendo fino a Kant, che chiaramente pone come fine dell'opera pedagogica la formazione del carattere morale (1), e fino all'Herbart che, sotto l'influenza kantiana, oscilla fra il concetto di moralità come fine unico e quello di moralità come fine supremo dell'opera educativa (2),

---

(1) « Il fine ultimo dell'educazione è la formazione del carattere ». KANT, *Pedagogia*, (trad. it. Poloni, Società ed. D. Alighieri 1901).

(2) « La virtù: questa parola indica tutto lo scopo della pedagogia ». HERBART, *Oeuvres pédag.* (tr. fr. Pinloche, editore Lilla, 1894) pag. 36. « Io sono convinto che quel modo di vedere che mette la moralità al di sopra di tutto è bensì il punto di vista essenziale dell'educazione, ma che non è il punto di vista unico, nè quello che abbraccia tutto ». HERBART, *op. cit.* pag. 55. « Si può riassumere il solo e unico fine dell'educazione in questa nozione: la moralità.... La moralità, come scopo supremo dell'uomo e per conseguenza dell'educazione, è universalmente riconosciuta ». HERBART, *op. cit.* pag. 385. Si noti la oscillazione fra « fine unico » e « fine supremo ». Cfr. MAUXION, *L'éducation par l'instruction* (Paris, 1906) pag. 88: « Così, dunque, l'educazione importa seco un fine supremo, la moralità.... e un fine secondario, lo sviluppo dell' interesse molteplice..., non è difficile dimostrare che il fine secondario rientra in fondo nel fine superiore, e che la moralità deve essere lo scopo unico dell'educazione ». L. GOKLER, *La pédagogie de Herbart* (Paris, Hachette, 1905) pag. 159: « Le considerazioni pratiche o la via induttiva conducono, dunque, ad ammettere due scopi del tutto differenti dell'educazione: l'energia del carattere e l'interesse molteplice.... Resterà dunque per l'educazione, malgrado le diversità delle preoccupazioni, uno scopo unico, la virtù ». Cfr. anche pag. 296 e sgg. Cfr. CREDARO, *La pedagogia di F. Herbart* [3] (1909) pagg. 63-64, 182-184, 291-2.

si trova bensì affermata una intima relazione, ma non veramente chiarita la natura e delimitazione dei due concetti (ideale morale, ideale educativo) e delle sfere d'azione corrispondenti. Se, infatti, la formazione del carattere o la moralità è il fine, non unico, come dice in qualche luogo l'Herbart, ma ultimo e supremo dell'educazione, in che rapporto starà esso con gli altri possibili fini? Dovrà esser presente a ciascuno di essi o trovarsi come al termine del processo educativo? E nel primo caso, come possono sovrapporsi e comporsi in unità o in sistema il fine supremo coi subordinati, e questi fra loro? E nel secondo, come può concepirsi l'azione direttiva e dominatrice sui fini precedenti e subordinati? (1). In ogni caso, si potrà parlare di un fine propriamente pedagogico distinto dall'etico? Se sì, in che cosa esso consisterà? (2). Se no, quale fisionomia viene ad avere la pedagogia in rapporto con l'etica? E siccome, in verità, la esistenza e possibilità di un fine propriamente pedagogico distinto dall'etico è negata da qualche autorevolissima scuola filosofica, e il fine etico a sua volta è identificato col fine comune di tutta quanta la vita spirituale, si può chiedere se ancora abbiano una ra-

---

(1) Il De Dominicis (*Linee di pedagogia elementare,* 1910, I, cap. II) scrive: « La finalità etica è quindi sovrana finalità pedagogica.... Ma è la finalità etica, la finalità morale, tutta la finalità educativa? No ». E dopo d'aver indicati quattro altri fini, conclude: « Sono queste le finalità educative, in ordine alla società, intimamente connesse fra loro e formanti un tutto organico ». Come? Perchè? Mistero!

(2) Il Calò (*Fatti e problemi del mondo educativo*, pag. 7, Pavia, Mattei Speroni, 1911) chiarendo opportunamente, sulla scorta del Barth, un pensiero fondamentale dell'Herbart, distingue nella educazione un « fine ultimo, mediato, la formazione del carattere morale, della persona » e « un fine prossimo e immediato », cioè lo svolgimento dell' interesse molteplice e armonico; e soggiunge che, poichè questo fine, o questi fini, sono « mezzi ai fini che son stimati degni di essere conseguiti come costitutivi della personalità umana », la pedagogia può dirsi « la scienza di quei mezzi, e non di questi fini ».

gione d'essere non pure la pedagogia, ma anche l'etica al di fuori della cosiddetta filosofia dello spirito (1). Infatti lo Hegel ha scritto bensì di logica, di filosofia del diritto, di filosofia della storia, di filosofia della religione, ma non ha lasciato un vero trattato nè di pedagogia nè di morale, avendo fatta rientrare e l'una e l'altra nella sua visione filosofica generale; e i suoi moderni discepoli parlan bensì di spesso di educazione e di morale, ma in fondo negan la scienza tanto dell'una che dell'altra, accontentandosi della unità dello spirito, della formazione dello spirito, della filosofia dello spirito, dell'idea dello spirito, e di altre simili tautologie.

D'altra parte si deve anche osservare, che da Quintiliano, il quale, preoccupato essenzialmente di formare l'oratore, non accenna che in via secondaria alla educazione morale e al suo posto nel piano generale educativo, venendo fino al Locke, il quale, mentre concepisce l'opera pedagogica come essenzialmente rivolta alla formazione del gentiluomo, lascia in una certa indeterminatezza scientifica di concetti tutto quanto si riferisce all'educazione morale e al suo fine, e fino al Rousseau, che coinvolge in un solo magnifico impeto rivoluzionario e solleva in un ampio vortice di discussione tutti i lati e problemi della educazione, senza propriamente sottoporne alcuno a una analisi lucida e definitiva, e fino allo Spencer che,

---

(1) « A me pare che la pedagogia, se è la scienza della formazione dello spirito, coincida puntualmente con la scienza o filosofia dello spirito ». GENTILE, *Scuola e filosofia*, pag. 26 (ed. Sandron); « nella domanda: qual'è il fine dell'educazione? è già implicita la risposta: la formazione dello spirito tende all'attuazione dell'idea dello spirito » id. pag. 34. E il LOMBARDO RADICE (*Il concetto dell'educaz.*, ed. Sandron): « *Educarsi* vuol dire guardare al proprio passato e superarlo, sforzandosi a esistere *di più*, cioè a uscire sempre più dal nulla della vita puramente animale, o puramente individuale » pag. 14; « Il fine dell'educazione è il superamento dello individuale » pag. 33.

appianando sul medesimo livello l'educazione fisica, l'intellettuale e la morale, è lungi dall'indagare se vi sia o fin dove si estenda nell'opera educativa una prevalenza del principio morale, — si ha un'altra schiera di pensatori che ora intravvedono, ora accennano, ora, e più frequentemente, avvolgono nelle nebbie dei preconcetti e delle estranee considerazioni i rapporti che corrono fra l'ideale proprio della vita morale e quello della azione pedagogica in genere.

Ma questo che può sulle prime sembrare un problema di interesse puramente speculativo e riservato, di conseguenza, alle dotte, e anche, se volete, accademiche e fredde disquisizioni, è in realtà, quando sia presentato in altra forma, di grande, anzi vitale, interesse pratico e presentaneo. Basti infatti pensare alle varie correnti di opinione che nella coscienza pubblica moderna si agitano a proposito di sistemi e di indirizzi educativi. Educazione formale o tecnica, confessionale o laica, nazionalistica o umanitaria, pubblica o privata? Ecco tanti problemi che tengon divisi gli animi accendendo discussioni vivacissime ed esercitando notevoli influenze nei parlamenti, nelle assemblee popolari, nel giornalismo, nelle scuole; ma problemi, che si riconducono poi in ultima analisi a quello fondamentale della determinazione dell'ideale pedagogico e del suo rapporto con l'ideale etico e col principio supremo direttivo della volontà e della condotta.

I.

Quando noi, proponendoci di considerare la vita morale nella sua genuina forma e nella sua vera e propria sfera d'azione, partiamo dal principio che, non già l'azione esterna variamente e complessamente determinata può esser presa in esame, bensì soltanto quella che si svolge e si compie nella interiorità della

coscienza, da cui il fare deriva, se non le origini del suo essere empirico, certo quelle del suo valore ideale, e che della vita interiore non tanto il corso del sentimento, che è più strettamente legato, per nesso di dipendenza causale, alla realtà esteriore, nè quello del pensiero, che soggiace a una propria necessità interna di svolgimento, quanto piuttosto il moto del volere, che s' infiltra e pervade, quasi linfa ravvivatrice, in tutti i meandri e i recessi dello spirito, deve esser considerato come il vero e genuino fonte della condotta e del valore morale, e anzi come il campo in cui e l'una e l'altro, se si potessero direttamente cogliere, hanno sede —, quando, dico, partiamo da tali principii, allora ci convinciamo facilmente della verità di queste proposizioni:

1.° In quanto la volontà è, per essenza, lo spirito stesso considerato, non nella sua manifestazione empirica epperò limitata e relativa, ma nella sua vita interiore o subbiettiva, essa non può avere un oggetto fisso e determinato a cui miri e in cui sbocchi, quasi esaurendosi, bensì avrà un principio secondo cui essa, moralmente intesa, si svolga, e dalla osservanza del quale essa derivi appunto il suo valore di volontà morale o moralmente buona. Non si può, quindi, parlare, come già ebbi occasione di mostrare altrove (1), di un *fine* o supremo o sommo della volontà morale, bensì soltanto di un *principio* supremo che, in quanto segna la via lungo la quale la volontà morale si mette o il carattere onde essa si impronta, può dirsi la sua legge (2). Può invece parlarsi benis-

---

(1) *I concetti di fine e di norma in Etica*, comunicazione fatta al IV Congresso internaz. di filosofia — in *Riv. di filosofia* a. III, fasc. II. Ripubblicato in questo volume, pag. 37.

(2) Il concetto di fine può ricomparire ed esser giustificato quando la volontà morale sia considerata, non più come volontà pura o razionale, bensì in rapporto con la vita empirica del sentimento e del desiderio. Ma di questo non è ora il momento di parlare.

simo di ideale morale, in quanto per esso si intenda quella forma ideale che assume il volere e, di conseguenza, la condotta quando il supremo principio accennato la investa di sè e la domini.

2.° La volontà morale, in quanto è lo spirito stesso che si uniforma al suo principio essenziale, penetra in tutte le forme della attività propriamente spirituale, o, per continuare l'analogia della linfa avvivatrice, circola per tutto quanto l'organismo dello spirito, recando dovunque un impulso vigoroso, e, quel che più importa, collegando tutti i momenti e gli elementi della vita nella unità del principio ideale, onde ella stessa è mossa e a cui si uniforma. La volontà moralmente buona si identifica con l'anima buona, o forse meglio, la foggia, la plasma, la crea e rinnova ogni momento.

3.° E per conseguenza la vita morale, quando sia intesa come avente suo centro e sua origine nella vera e propria sede, cioè nella volontà interiore ed essenzialmente spirituale, si espande di necessità e trabocca, pur senza espressamente rivelarlo, in tutte le vie e le opere, per cui lo spirito esplica la sua attività; non si chiude in un circolo ristretto nè, per quanto di origine e di natura essenzialmente interiore, aborre dalle vie per cui si mette in rapporto col mondo esteriore; che anzi essa tende, per sua essenza, alla espansione e al dominio.

4.° La vita morale è, dunque, per la natura medesima della volontà che la fa essere, conato incessante di attuazione di un principio ideale, che si attua nell'atto medesimo in cui la volontà lo vuole e che, tuttavia, in quanto è appunto principio o norma o linea ideale, non si esaurisce mai nel conato medesimo, ma sempre in esso si asconde e da esso rispunta come propulsore infaticato. Appunto perchè, come dicevamo, la volontà morale non si propone alcun fine determinato, alto o lontano fin che si vuole, ma sempre preciso e fisso, ne viene che la vita mo-

rale prosegue nella sua linea incessantemente, e, d'altra parte, appunto perchè la linea, lungo la quale si muove, è determinata dal principio interiore che la fa essere, essa è in ogni momento tutto quel che deve essere. Si nega nell'atto stesso in cui si afferma, e si nega riaffermandosi ancora sempre come volontà buona (1). Il che naturalmente, in forza di quanto sopra abbiam detto, può applicarsi a tutta quanta la sfera entro cui la volontà penetra informandola di sè e ampliandola all' infinito.

Ma nelle cose or ora affermate vi è un punto che richiede maggiore dilucidazione. Io ho parlato di conato incessante nell'attuazione del principio ideale; ho, in altre parole, introdotto o messo in rilievo il concetto nuovo di lotta o di conflitto interno, come implicito nell' idea di vita morale.

Infatti l'osservanza del principio ideale per parte della volontà o, forse meglio, la intrinsecazione di quello in questa non accade per vie, direi così, placide e naturali; la volontà, nelle condizioni empiriche di suo svolgimento, non ha immediata lucida e piena consapevolezza del principio ideale che è interiore ad essa come Spirito o Ragione, cioè del principio universale e formale; se l'avesse, il principio stesso, o la legge, si attuerebbe in lei e per lei in uno svolgimento diritto e continuo; essa sarebbe, in altre parole, come dice Kant, la volontà santa. No: essa nelle sue condizioni empiriche, e per l'azione medesima di queste, è indotta a ripiegarsi sopra di sè e ad acquistare così coscienza del suo essere profondo, cioè del principio ideale in essa latente e pur ad essa connaturato; ma ad un tempo tale consapevolezza attuosa trova nelle condizioni empiriche un limite o un impedimento, a valicare il quale o a penetrarlo della sua luce, essa, per la sua dinamica interna, si industria

---

(1) Cfr. mia *Etica*[5], Milano, 1922, pagg. 206-209.

e si sforza. E quando anche la coscienza del principio ideale, universale e formale, emerga su dal complicato e caliginoso lavorìo della esperienza, lucida e brillante, essa non arriva ancora a espandersi e circolare con libero e sicuro moto per tutto l'organismo spirituale: è una luce che tende a effondersi su quanto la circonda, e che pur trova sul suo cammino ostacoli e sbarramenti, che sono arresto e stimolo insieme alla sua indefinita effusione. Cotalchè di necessità accade, che la vita morale sia vita di lotta continua, in cui ciascun passo fatto in avanti rende possibile e necessario il successivo, pur essendo tutti del pari attuazione del principio ideale, epperò conquista in ogni momento compiuta, che la volontà fa di sè come Spirito o Ragione con la forza medesima che da se stessa emana.

In tal modo intesa può dirsi che la vita morale è anche un'*auto-educazione* continua, un'azione diretta e immediata, che l'uomo esercita sopra di sè, traendosi con la forza del volere dalla inconsapevolezza del suo principio ideale alla sempre maggiore, più attiva e più larga coscienza di esso.

Ma in ciò è implicito, o ne deriva, un altro fatto importantissimo, ed è che la volontà retta, in quanto entra in rapporto con le funzioni spirituali e le penetra di sè, compie in tutta la vita interna una triplice azione: 1ª quella di *stimolarne* le energie nella produzione di opere che portino l'impronta della rettitudine; 2ª quella di *illuminare* la via della condotta così che questa proceda senza deviazioni e smarrimenti; 3ª quella infine di *comporre* le varie forme di attività e di azione in un organismo saldo e coerente ma vivo, cioè moventesi e rinnovantesi senza posa. È questo un aspetto della vita interiore, che può dirsi, non più propriamente morale, ma informato a moralità, cioè determinato guidato e organizzato dalla volontà consapevole della propria legge, epperò *retta* nel suo procedere.

Riesce, certo, difficile alla nostra comune esperienza rendersi un conto adeguato di quel che possa essere e di quel che possa compiere l'azione auto-educatrice della volontà morale; ma una molto prossima immagine del fatto ci viene offerta dall'esempio di quegli spiriti eccelsi, la cui vita fu una continua conquista del proprio essere profondo e universale, e che perciò posson considerarsi come i veri grandi maestri dell'umanità non tanto per quel che dissero e operarono quanto per quel che furono e vissero: spiriti eccelsi, perchè in essi la volontà informata da un principio ideale, che si andava nella operazione medesima illuminando ed espandendo, informava poi a sua volta di sè tutta quanta la vita dello spirito, investiva le potenze, moltiplicava le energie, sollevava in una splendida unità tutti i moti e gli atti della vita. Ma del resto anche ciascun di noi, uomini mediocri e men che mediocri, sa bene come più profondamente di ogni altra opera agiscano su di noi stimolando le nostre energie rappresentative intellettuali sentimentali, ed elevando il nostro tono spirituale la tensione angosciosa della volontà nella mira della legge e il travaglio tormentoso della lotta; son bensì veramente lagrime e sangue quelli che si versan sulla strada, son brandelli di anima, cioè di impulsi, di aspirazioni, di affetti, di sogni che si lasciano a ogni battaglia, ma il nucleo centrale di noi va come assumendo, in quella tensione, una forza viva prima ignorata, energie occulte di pensiero e d'azione si rivelano, e tutta la personalità riesce alla produzione di nuovi e più alti valori spirituali.

Ora, appunto sopra questa triplice azione, stimolante dirigente unificante, della volontà retta sullo spirito occorre fermar brevemente l'attenzione. Laddove la volontà che si svolge diritta e, direi, imperturbata lungo la sua traiettoria costituisce come la colonna vertebrale di tutta l'organizzazione spirituale, il complesso delle energie che da quella son stimolate

guidate unificate si raccoglie in una massa vivente ed esplicantesi con largo e vario moto. Nell'un caso si può parlare di auto-educazione in senso stretto e propriamente morale, in quanto essa si raccoglie tutta nel conato onde il principio ideale viene osservato o, anzi, intrinsecato col volere medesimo; nell'altro caso si può parlare di auto-educazione in un senso più lato e non più esclusivamente, sebbene ancora essenzialmente, morale, in quanto che si tratta di un processo estendentesi ad abbracciare tutte le potenze spirituali nei tre momenti principali di loro stimolazione indirizzamento e unificazione. Nel primo caso è un processo che si può dire del tutto ed esclusivamente *etico*, nel secondo è un processo che si può chiamare benissimo *pedagogico*, in quanto ammette la possibilità di un complesso di circostanze e di azioni esterne, per le quali e dentro le quali il lavorio auto-educativo si prepara, si vigila, si promuove.

Nell'un caso la forma ideale che assume la volontà può esser significata con la parola *rettitudine*, in quanto per essa si voglia esprimere la linea, lungo la quale si svolge con un moto costante la traiettoria della volontà informata dal principio che è interiore e connaturato ad essa come Ragione (1); nell'altro caso la forma ideale che assume la vita del soggetto può invece esser significata dalla parola *cultura*, in quanto per essa si voglia esprimere il processo, onde tutta quanta la vita spirituale viene dalla volontà moralmente educata ed educantesi sollecitata a svolgere in un ordine corrispondente le sue energie interiori (2).

---

(1) Nel mio manuale di *Etica* [5] pag. 252 ho usato appunto la parola « rettitudine » per esprimere la legge morale della giustizia nel suo aspetto soggettivo.

(2) Nel mio studio precedente (*Etica e Pedagogia*, in Rendiconti del R. Ist. lomb. di sc. e lett. Serie II, vol. XLIII, 1910, ripubblicato in questo volume, pag. 117), sostengo bensì come « necessaria intrinseca essenziale » la dipendenza dell'ideale pe-

Ora l'etero-educazione, che è la forma in cui comunemente si intende e a cui di solito si restringe l'opera educativa intesa in senso lato o pedagogico, non in senso ristretto o morale, in fondo non è che un'azione complessa costituita di varii elementi, processi e fattori, per cui, nel presupposto di una volontà o ingenuamente buona (innocenza dell' infante) o invigilata guidata e disciplinata (impulsività, velleità, arbitrio, volere del fanciullo e del giovinetto), sulla via della rettitudine, si mettono in giuoco le potenze dello spirito, le si indirizzano e organizzano così che si vadano da sè preparando a un'auto-educazione riflessa. Non è alla formazione del carattere morale, alla rettitudine della volontà che intende l'azione dell'educatore sull'educando, bensì essa mira alla *cultura retta* dello spirito di lui partendo dalla presupposizione implicita che esso sia per la innocenza naturale della volontà in grado di accogliere l'azione educativa, oppure dall'altro analogo che si possa con una sapiente guida della volontà fare di questa il principio propulsore e informatore di tutto lo sviluppo spirituale. Nessuna educazione è possibile se la volontà è fondamentalmente viziata e incorreggibile; e, d'altra parte nessuna educazione, anche quella rivolta ai delinquenti o ai discoli, si esaurisce nella correzione della volontà, bensì per essa aspira a sviluppare in un processo di cultura le energie della mente. Si ha sempre insomma nell'etero-educazione una *cultura* che presuppone una qualche forma di *rettitudine:* è un ideale pedagogico che si distingue nettamente dall' ideale etico, e che pure intimamente ad esso si connette, perchè ne trae fondamento e alimento.

Rettitudine e cultura sono, adunque, i due aspetti, distinti ma collegati e solidali, l'uno interiore cen-

---

dagogico dall'etico, ma non è messa in tutto il suo rilievo la cultura come essenza comune dell' ideale pedagogico cfr. mia *Pedagogia,* vol. II, Milano, 1918.

trale e formale, l'altro esteriore periferico e realistico del medesimo grande fatto, che è lo svolgimento della vita spirituale o l'attuazione della personalità. Mentre questa viene dall'etica considerata soltanto nel suo aspetto formale, essa poi viene dalla pedagogia studiata nella complessità e interezza del suo sviluppo realistico sotto l'azione e la luce del principio etico centrale.

Così accade che nell'unità vivente della Persona, rettitudine e cultura partecipino ugualmente, sebbene in maniera diversa, di quella che è la caratteristica essenziale dello spirito, l'*universalità* e la *infinità*.

Infatti rettitudine e cultura son concetti esprimenti del pari, non processi ideali chiudentisi entro sfere determinate nè termini fissi e precisamente conseguibili di uno sviluppo, ma processi di irradiazione universale e linee di svolgimento, lungo le quali lo svolgimento stesso si prosegue senza posa. Nella realtà della vita subiettiva tanto la rettitudine quanto la cultura non si rinserrano nè si esauriscono in nessun fatto, in nessuna forma speciale di condotta, in nessuna determinata azione educativa: la volontà retta non è retta in questa o quella azione, in vista di questo o di quel fine, entro i limiti di questa o quella formula, ma è tale in tutta quanta la sfera ampliantesi all'infinito della sua esplicazione; e del pari la mente cólta, quand'anche nel fatto esterno restringa il suo esercizio in un certo campo, rimane in un processo continuo di coltura, è cólta non in quanto è stata coltivata, ma in quanto si coltiva, e si coltiva, non per un fine determinato o in relazione con una formula prefissata, ma in un lavorìo che in se stesso si compie, e che pur si rinnova perpetuamente. Rettitudine e coltura non sono, dunque, termini o fini da conseguire, ma *leggi* da osservare: svolgendosi secondo esse ne' suoi due principali aspetti, centrale l'uno e periferico l'altro, etico e pedagogico, lo spirito rivela i suoi caratteri essenziali di universalità e infinità.

II.

Ora dalle cose dette alcune importanti proposizioni derivano, le quali anche gioveranno a meglio illustrare e determinare i concetti dell'ideale etico e del pedagogico e le loro reciproche relazioni.

Anzitutto è evidente che l'ideale della cultura, qualunque sia il modo positivo e storico, onde questa è intesa e attuata in relazione con le forme e i gradi di svolgimento della vita sociale, è connesso con l'ideale della rettitudine per due specie di rapporti: uno di derivazione causale, e uno di derivazione ideale.

Per un lato, infatti, il processo pedagogico, per il quale la cultura ideale viene acquistata, non può essere che un processo etico. Può bene, come l'esperienza storica e sociale attesta, essere la cultura determinata da motivi extra-etici in vista di fini empirici, o religiosi o politici o economici o anche strettamente individuali, ma in tutti questi casi essa non partecipa della infinità e, oserei dire, della plasticità di sviluppo propria della vita spirituale; essa trova nella sua motivazione un limite e nelle circostanze esterne un complesso di elementi, in rapporto coi quali deve costituirsi e assumer linee determinate: potrà presentarsi come dottrina o come abilità pratica o come preparazione tecnica o come addestramento professionale, non mai come cultura ideale. E un'opera educativa, che non sia essenzialmente informata a motivi etici, siano poi le sue finalità o bassamente utilitarie o anche più alte e largamente sociali, è per forza una costrizione esercitata sulla vita dello spirito, pur essendone per qualche lato un eccitamento, determina in essa una gradazione arbitraria di valori, e la irrigidisce in alcune forme determi-

nate. Invece, quando l'opera educativa sia informata, nella sua costituzione essenziale, dalla volontà retta, non può trovare in questa, che è per sè inesauribile nella prosecuzione e attuazione dell'ideale, alcun arresto; racchiude in sè la capacità di muoversi in tutti i sensi, e nel medesimo tempo possiede, per virtù del principio informatore, solidità organica di struttura e fermezza coerente di direzione.

Per un secondo lato accade del pari che la cultura intesa nel senso sopra detto derivi dal fondamento etico tutto il suo valore, e lo perda interamente quando su quel fondamento non si costruisca. Il valore, infatti, è una proprietà degli atti spirituali e, indirettamente, dei loro prodotti, che ad essi deriva dal rapporto che hanno o con i fini che la volontà si propone nel compiere quegli atti, o con i principî ideali a cui la volontà stessa si uniforma. Nel primo caso, essendo il fine, in certo modo, esteriore all'atto, poichè si trova al termine di questo e quando questo è esaurito, il valore non può essere che *relativo,* e consisterà nella proprietà dell'atto stesso di essere più o meno acconcio al conseguimento di quel fine, onde potrà dirsi un valore *economico;* nel secondo caso, essendo il principio ideale della volontà operatrice non altrimenti pensabile che come interiore alla volontà stessa, il valore non può essere che *assoluto,* e consisterà nella proprietà del volere, e di tutto ciò che nel volere si concentra o immediatamente ne deriva, di essere conforme al principio ideale che gli è interiore, onde potrà dirsi un valore *etico.*

Ora, è evidente che il primo caso si verifica quando la cultura deriva il suo valore dal rapporto di convenienza coi fini esteriori alla volontà e allo spirito: il valore in questo caso non può essere che economico, per quanto sia capace di altissimi gradi tanto in rapporto con la rispondenza della cultura ai fini quanto in rapporto con la gerarchia dei fini. Di tal natura è il valore della dottrina o dell'erudizione, dell'abi-

lità pratica o tecnica, dell'addestramento professionale, dello stesso adornamento estetico, perchè in tutti questi casi si tratta sempre di una qualità o attitudine spirituale, che ha pregio in quanto si dimostra in fatto corrispondente, più o meno, a una finalità determinata e, per essa qualità o attitudine, conseguibile. Invece, quando l'azione educativa e la cultura che ne proviene siano pervase essenzialmente di eticità, cioè informate dal principio della volontà attuante in uno sforzo consapevole la legge universale interiore allo spirito, allora la cultura deriva direttamente ed esclusivamente dal rapporto con il principio ideale il proprio assoluto valore.

Un'altra importante proposizione che discende dalle cose dette e che costituisce come l'inversa della precedente gli è che la vita etica ideale della rettitudine, come determina il fatto e crea il valore della cultura, così nella cultura si trasfonde e per essa si attua.

Un vieto concetto, e pur ancora molto diffuso, fa credere che la vita morale, la vita del giusto, non solo sia estranea alla cultura, nel senso che può star senza di questa, ma anche le sia opposta. La moralità è, infatti, presentata di spesso come proprietà di quella condotta, che è diretta, con certa fermezza e coerenza, a conseguire uno *stato* che sia di perfezione spirituale (nella vita terrena o in un'altra), oppure di appagamento pieno delle aspirazioni umane in quanto le più elevate siano o eliminatrici o comprensive delle inferiori. In questo caso la cultura è rappresentata in rapporto con la moralità o come un istrumento più o meno acconcio, o, talvolta, anche come un impedimento che deve essere in qualche modo corretto o superato. A ogni modo la moralità è pensata come qualcosa di perfettamente distinto dalla cultura e sussistente al di fuori di essa, e la cultura come qualcosa di sovraggiunto alla moralità

e che può pure sussistere senza di essa. Ora, in questo modo di vedere, che, germogliante dalla coscienza volgare e alimentato anche da correnti religiose di pensiero, può avere pure la sua giustificazione in qualche dottrina filosofica, vi è indubbiamente qualche traccia di vero, sopraffatta, però, dalla nebbia di pregiudizi e di nozioni empiriche. Il vero sta in ciò che la moralità, intesa come proprietà della condotta retta, deve esser pensata come la *forma* universale del volere lottante per la progressiva auto-attuazione della legge ideale ad essa interiore, ed è vero, di conseguenza, che l'ideale etico deve esser pensato come logicamente anteriore all'ideale pedagogico, onde può anche dirsi che il valor morale precede quello che potremmo chiamare il valore educazionale. Ma questa verità si offusca subito quando, proponendo alla condotta morale un termine esteriore fisso, quale è lo stato di perfezione o l'appagamento pieno delle aspirazioni, si trasforma la pura precedenza logica in una indipendenza reale della moralità dalla cultura spirituale; perchè in questo caso nulla più vieta che il termine ideale si pensi come conseguibile con una meccanica, più o men sapientemente calcolata e combinata, produzione di atti, con la osservanza di formule e di precetti, con l'automatica ripetizione di moti e di atteggiamenti. È vero che l'uomo rozzo, non educato, può essere moralmente più in alto dell'uomo che suolsi chiamare cólto, e possiamo anche ritener vero, con Kant, che in fatto di moralità ne può sapere più un ignorante che un dotto; ma è pur vero che la moralità che nell'ignorante per avventura riscontriamo come degna di tal nome non è quella della supina obbedienza a imperativi esteriori, della cieca e meccanica ripetizione di atti e di formule tradizionali, bensì è quella della coscienza vigile nell'ascoltare la voce interiore, e della volontà pronta e ferma e pura nell'accoglierla e tradurla in propria energia attuosa. Vale a dire è appunto quella moralità che,

in quanto sforzo vigilante di progressiva auto-educazione, riesce, per quanto le circostanze esteriori lo permettano, a tener deste e stimolare per un lato tutte le energie spirituali, a raccoglierle per un altro e concentrarle nella attuazione della legge. Se, adunque, l' ideale etico venga inteso nel modo che abbiamo detto, esso, pur avendo la precedenza logica sull'ideale pedagogico, in realtà si esplica in questo: la rettitudine sussiste e si esplica per mezzo della cultura e nella cultura.

Le nostre consuetudini mentali, le istituzioni fra cui ci muoviamo, i nostri pregiudizi, la nostra pigrizia stessa ci fanno apparir sulle prime strana e paradossale la affermazione; eppure è proprio così. Appunto perchè l'uomo giusto non è mai interamente e definitivamente giusto *(per la contraddizion che nol consente)*, appunto perchè deve rispettare e svolgere in sè e in altri la personalità umana, egli sente in sè il bisogno di ricercare e battere la vie nuove e, per avventura, più ardue, per le quali la giustizia più fulgida e piena appaia, epperò stimola a un lavoro più intenso e ad una espressione più vigorosa le sue energie, coltivandole così nell'atto medesimo in cui, sotto l'azione del principio morale informatore, le mette in giuoco.

Contro la tesi ora sostenuta urtano non solo coloro che hanno della moralità il concetto eteronomico e meccanico che abbiamo sopra accennato, ma pur quelli, e sono oggi moltissimi, che hanno dell'educazione un concetto, diremo così, naturalistico ed empirico.

Essa infatti può intendersi come il processo per cui dal di fuori, e quindi per mezzo delle varie specie di condizioni naturali (fisiche, fisiologiche, fisio-psichiche, economiche etc.), e, quel che più importa, senza badare al principio interiore della volontà o ingenuamente o riflessamente retta, si agisce o si crede di agire sullo spirito svolgendone i poteri, esercitandone le funzioni, armonizzandole fra di loro e con l'am-

biente. In questo caso il concetto di ideale pedagogico non è più propriamente quello di cultura quanto piuttosto di esplicazione attuale di energie potenziali, e il rapporto dell'ideale pedagogico con l'ideale etico non può essere che accidentale e artificiale.

Infatti, se per i pedagogisti empirici il soggetto educando non è un vaso da riempire nè un polledro da infrenare nè una pianta da far crescere, è bensì un fascio di energie da stimolare per mezzo di eccitamenti esteriori e in relazione con le forze ambientali, in modo che da esse si compia, quando sian messe abilmente in azione, il massimo di lavoro utile (1). Ora, è evidente che in questo caso il concetto di cultura non ha più luogo se non che subordinatamente a quello di *lavoro* e relativamente a quello di *utilità*. Il soggetto educando non tanto viene coltivato quanto piuttosto vien fatto lavorare, ed egli non tanto si coltiva quanto lavora; e la sua cultura non trova in sè la sua ragion d'essere epperò il proprio stimolo, ma la trova al di fuori di sè, nelle utilità sociali a cui serve. Inoltre il rapporto dell'ideale pedagogico con l'ideale etico non può non essere accidentale e artificiale, perchè, come la eticità, rettamente intesa, è estranea ai concetti di lavoro meccanico e di utilità economica, così l'educazione in tal modo intesa non può logicamente proporsi un ideale che trovi nella moralità il suo proprio e immediato fondamento: si potrà connettere per una via tortuosa, passando attraverso ad altre idee, la eccellenza dell'ideale pedagogico con l'imperatività del-

---

(1) Questa tesi è stata sostenuta con brillante ingegno e molta dottrina dal Della Valle, il quale concepisce la Pedagogia come scienza del lavoro mentale, epperò « la Scuola come un Istituto di lavoro, come una vera officina. Gli scolari sono operai, e il maestro è il Direttore tecnico dell'azienda; e questi e quelli sono impegnati ad ottenere nel minor tempo e col minore dispendio di energia i risultati richiesti » (*Le leggi del lavoro mentale*, ed. Paravia 1910, pag. 23).

l' ideale etico, ma quello a ogni modo riman sempre, per sua natura, estraneo a questo.

Infine è da osservare, che la distinzione sostenuta dell' ideale pedagogico dall' ideale etico si contrappone nettamente alla tesi di coloro che, volendo giustamente rivendicare i diritti dello spirito sia nel campo della moralità che in quello dell'educazione, non esitano a identificare l'ideale pedagogico con l'etico, subordinandoli ambedue al concetto di attuazione dell' idea dello spirito. In questo caso accade che, assorti nella contemplazione dell'uno non si veda più il molteplice, che cioè non si veda più nè la differenza fra rettitudine della volontà e cultura dello spirito, nè la varia azione esercitata dalla volontà retta sulle diverse potenze spirituali, nè, quindi, il processo onde ciascuna di queste viene esercitata e stimolata all'azione, e tutte insieme si svolgono in quell' incessante lavorio espansivo che è proprio della cultura. Di educazione nel senso comune della parola, o sia essa l'auto-educazione o sia l'etero-educazione, non si può in verità più parlare; non esiste in fondo altro che il processo unilineare di sviluppo dialettico dello spirito, che in sè avvolge ogni cosa, smorzando tutte le differenze, tutte le irradiazioni, tutta la meravigliosa iridescenza della vita.

III.

Una conferma o riprova delle cose dette potrebbe desumersi dalla esperienza sociale e storica.

In questa, infatti, si rileva che sempre, là dove compare una organizzazione sociale esplicante in diversi gradi di civiltà la consapevolezza della vita spirituale, un ideale pedagogico o educativo sorge, accanto all' ideale propriamente etico della giustizia o

rettitudine, pur tenendosi chiaramente distinto da questo: l'ideale pedagogico delle antiche popolazioni ateniesi o delle spartane, così come l'ideale pedagogico della vita medievale del chiostro o del castello o del borgo, e quello più moderno delle associazioni confessionali o dello stato democratico e liberale si costituì sempre e brillò davanti alle menti degli educatori e degli educandi come qualcosa di ben diverso dall'ideale etico di una vita onesta, fedele agli impegni assunti, ferma nell'osservarli. Ma nello stesso tempo la esperienza sociale e storica ci rivela sempre che là dove l'un ideale e l'altro sorgevano accanto e distinti, essi rimanevano tuttavia in intima connessione reciproca, poichè, mentre si cercava di far penetrare l'ideale etico nell'educazione, o di informar questa a quello, giovandosi opportunamente del complesso ordinamento pedagogico familiare-scolastico-religioso-politico, insieme si cercava di derivare appunto dall'autorità dell'ideale etico l'azione formativa dell'ideale pedagogico: se i ginnasi e le palestre dell'Ellade, così come le *scholae,* i collegi dell'alto medio evo, e i varii istituti elementari e classici dell'età moderna erano e sono istrumenti efficacissimi per plasmare, attraverso l'opera della cultura, eticamente le anime, d'altra parte la cultura stessa si impone in tutti quei varii organismi e per quelle varie vie in quanto ricava la sua autorità d'impero dallo stesso ideale di rettitudine, a cui aderisce e s'appoggia.

Naturalmente nel fatto sociale e storico l'azione formativa e stimolatrice dell'ideale etico sulla cultura è deviata alterata contaminata da molteplici azioni e in vario senso, così come la concezione dell'ideale pedagogico e dell'etico e la loro connessione è inquinata di elementi eterogenei, e correlativa all'ambiente sociale; ma il fatto stesso, anche nella sua grossolana e impura costituzione, rivela il baleno della vita spirituale evolventesi secondo le sue interne relazioni, ed esprimentesi secondo la sua legge essenziale.

Possiamo, adunque, ritenere che per via sperimentale si conferma quello che per via filosofica ci si era primamente rivelato, cioè la distinzione e la intima connessione insieme dell'ideale pedagogico e dell'ideale etico, della rettitudine e della cultura.

*
* *

È una tesi questa da noi illustrata, che deve essere chiaramente proclamata e affermata sia di fronte a coloro che nel baratro dell'idealismo assoluto inghiottono tanto l'ideale pedagogico che l'ideale etico, lasciando sopra di essi librato il grande e maestoso vuoto dell'Idea pura e dello Spirito assoluto, sia di fronte a coloro che, pur tenendo distinti i due ideali, intendon male o l'uno o l'altro di essi, epperò implicitamente li intendon male ambedue, o per interpretazione eteronomica della moralità o per interpretazione naturalistica dell'educazione (1).

---

(1) Mi piace di rilevare che, mentre nel Kant, come ho fatto osservare, si trova espresso il pensiero che la formazione del carattere sia il fine ultimo dell'educazione, è anche sostenuto che l'educazione si esplica essenzialmente nella cultura (Bildung), la quale abbraccia la parte negativa, la disciplina (Zucht), e la positiva (distinta a sua volta in tre parti: Belehrung, Zivilisirung, Moralisirung) culminante nella formazione della moralità. La moralità, adunque, se costituisce come il centro dell'opera educativa, è poi a sua volta, come centro, coinvolta in tutta l'opera di cultura, che pure è da essa promossa (KANT, *Ueber Pädagogik* mit Einleitung. u. Anmerkungen von O. Willmann in der Pädag. Bibliotek, Band X. Leipzig 1874; cfr. la nota 19 del Willmann, pag. 118). Del resto, in un senso analogo può intendersi la dottrina herbartiana della moralità o dell'energia del carattere come scopo supremo, e della molteplicità dell'interesse come scopo subordinato (Cfr. GOCKLER, *op. cit.*, pag. 161 sgg., CALÒ, *op. cit.* pag. 7, nota); ma quel che io credo particolarmente necessario a rilevarsi è la necessaria ed essenziale funzione formativa, propulsiva e organizzatrice esercitata dall'ideale etico sul pedagogico, dalla rettitudine sulla cultura.

Moralità ed educazione, ideale etico e ideale pedagogico, rettitudine e cultura sono fra loro distinti e fra loro collegati, così come nella immagine della sfera ampliantesi all'infinito son fra loro distinti e insieme connessi, solidali nella essenza e nello sviluppo, il centro e la periferia, e così come nella immagine dell'organismo vitale son fra loro distinti e pur fra loro connessi il moto circolatorio della linfa avvivatrice e il moto di crescenza di tutto l'organismo.

O che noi pensiamo al processo idealmente originario dell'auto-educazione o a quello storicamente anteriore dell' etero-educazione, noi comprendiamo che la vera essenza del fatto educativo sta nello sviluppo interno, ma completo e globale, dello spirito secondo una linea di svolgimento e sotto l'azione di una norma, che non può esser diversa da quella medesima della legge morale. Al concetto di rettitudine potrà sostituirsi, per influenze cosmologiche o estetiche, quello di ordine o di armonia; ma ad ogni modo per esso si intende sempre di significare la legge essenziale allo spirito, secondo cui la volontà si svolge, e per cui si compie quel processo di stimolazione, di esplicazione e di composizione progressiva delle energie spirituali, che va sotto il nome di cultura e che costituisce la vera essenza ideale dell'opera educativa.

Il corso popolare.[1]

L'ordinamento didattico di qualunque scuola non può essere studiato e determinato che in base a due principali considerazioni: quella dell'ambiente sociale entro cui la scuola si svolge, e quella dell'alunno a cui la scuola si rivolge. Astrarre da ambedue queste considerazioni è ragionare sul vuoto; fondarsi sull'una o sull'altra di esse, e non su ambedue insieme, è causa di visioni monche, di conclusioni sbagliate.

Se noi, dunque, vogliam rispondere al quesito, che oggi ci preoccupa: come dovrebbe ordinarsi didatticamente il Corso popolare, dobbiamo anzitutto rispondere alle due precise domande: 1° di quale ambiente sociale è esso emanazione, o a qual bisogno o interesse sociale vuol soddisfare; e 2° di che natura, cioè di quali proprietà psicofisiche è provvisto l'alunno a cui esso si rivolge, e in rapporto al quale la scuola e il maestro devono svolgere la propria azione?

I.

A quale bisogno sociale risponda il Corso popolare risulta manifesto quando si pensi il momento storico in cui esso primamente apparve come istituto pubblico, creato dallo Stato, e i rapporti che lo colle-

(1) Pubblicato per la prima volta in *La cultura popolare*, Milano, 1916, fasc. 17-18.

gano nelle sua azione esteriore agli altri istituti scolastici.

Il Corso popolare o, come forse meglio si dovrebbe dire, la Scuola popolare, comparve per la prima volta nella nostra legislazione nell'anno 1904 come effetto di quel medesimo amplissimo e maestoso movimento di ascensione civile delle classi operaie, che, iniziatosi sul finire del secolo XIX per un complesso di cause che qui è inutile ricordare, diede origine e impulso a un fervido e per gran parte efficace rinnovamento non pur legislativo nell'orbita dello Stato, ma anche amministrativo in quella dei Comuni.

La legge Orlando, 8 luglio 1904, traduce nel campo della scuola quel medesimo anelito all'effettivo riconoscimento civile delle classi operaie, che già si era espresso efficacemente in altre leggi (per esempio in quella sui probiviri del giugno 1893); e più precisamente vuol soddisfare in qualche pur tenue grado al bisogno di cultura proprio di quella gran massa di popolo che, attraverso la evoluzione economica della nazione, si era andata a mano a mano costituendo e affermando non dirò di fronte, come antagonista, ma certo accanto alle masse già da più lungo tempo apparse e affermatesi nella vita civile, quelle della grande e della piccola borghesia. Le classi operaie, uscenti allora primamente nel nostro paese dal laborioso e, in parte, tumultuoso processo di addestramento alla più consapevole vita economica e politica, chiedevano, insieme con gli istituti di tutela e di garanzia dei loro diritti, la propria scuola, la loro scuola di formazione umana, così come proprie scuole di formazione umana eransi da tempo costituite in corrispondenza con l'ascensione delle classi borghesi nella luce e nella gara della vita civile moderna.

Come la scuola secondaria classica, pur variamente modificata con la introduzione di elementi razionalistici-filosofici, storici e scientifici, si era andata costituendo in rapporto con l'avvento della grande bor-

ghesia e con gli studi e le professioni alle quali essa è più direttamente portata; e come più tardi, per il differenziarsi, nel seno della borghesia stessa, di taluni elementi più collegati nella loro funzione sociale alla vita dei commerci, dell'agricoltura, delle industrie, sorse e si andò variamente foggiando una scuola nuova di formazione umana e di preparazione generica della classe al compimento de' suoi uffici; così il costituirsi e l'affermarsi politico e civile della classe operaia, cioè della grandiosa massa di lavoratori delle officine e dei campi, chiamati ad esprimere nelle molteplici forme del lavoro manuale la loro umanità operosa e socialmente benefica, doveva portare seco necessariamente il sorgere di una propria scuola, che fosse bensì congegnata in base al particolar genere di vita dei lavoratori per i quali era fatta, ma essenzialmente rivolta a svolgere in essi l'umanità, a sviluppare bensì il potere lavorativo e produttivo, ma sopra tutto a rivelare a loro stessi, per mezzo appunto di quel potere, la loro essenziale umanità. La scuola popolare, in quanto è voluta dal popolo operaio nel momento solenne in cui esso si afferma come popolo, cioè come effettivo potere politico e civile, nella vita nazionale, non può non essere essenzialmente una scuola di emancipazione o rivelazione e formazione umana. E allo stesso modo che essa corrisponde a quello che è la scuola detta classica per la borghesia intellettuale, e a quello che è la scuola tecnica per la borghesia commerciante e industriale, (tutte scuole, per quanto difettose e inorganiche, di cultura umana), così la scuola popolare deve compiere per la classe operaia una funzione analoga.

Ma da questa sua medesima genesi le deriva l'impronta speciale in confronto delle altre scuole di coltura. Cioè accade che, mentre la scuola propria della borghesia intellettuale è fondata necessariamente sull'esercizio puro dei poteri mentali e di quello che è di essi l'istrumento e l'alimento, cioè la parola nelle

sue molteplici forme di espressione (nel che sta anche, come è noto, il pericolo maggiore della scuola stessa); e mentre la scuola propria della borghesia attiva nei commerci e nelle industrie è fondata piuttosto sullo studio e l'osservazione delle cose nella loro molteplice realtà, onde essa è detta, più propriamente che tecnica, realistica; la scuola del popolo operaio invece deve fondarsi su ciò che costituisce della vita operaia la forza fondamentale e propulsiva, in cui tutte le energie dello spirito si concentrano e si dispiegano: *il lavoro manuale.*

La classe operaia, venendo alla ribalta della storia e penetrando nell'arringo civile con l'aspirazione superba a esercitare in esso una grande funzione, porge innanzi quello che costituisce la sua possanza conquistatrice, e proclama: ecco l'arma per cui io mi rivelo e mi affermo nella mia umanità, ecco il campo sul quale voglio e posso esercitarmi, e che io riscatto dalla inferiorità in cui finora è giaciuto, facendo di esso il terreno della mia redenzione umana.

Così, dunque, la Scuola popolare acquista dalla sua genesi stessa la sua vera e propria configurazione: Scuola di formazione umana sulla base del lavoro; o altrimenti: Scuola rivolta a preparare o anzi a formare nell'operaio l'uomo.

E il lavoro acquista in esso una significazione molto cospicua: non è il lavoro manuale rivolto alla produzione delle merci e della ricchezza o alla preparazione di virtuosità tecniche o artistiche; ma è il lavoro rivolto alla rivelazione dell'umanità nell'alunno, cioè a creare o svegliare in lui, con l'esercizio di tutti i poteri che il lavoro stesso richiede e involge, la coscienza del suo valore concreto di uomo, o di membro della società a cui egli appartiene e in cui inserisce l'opera propria. Di qui deriva che il lavoro manuale nella Scuola popolare non può essere inteso nè nel suo valore utilitario nè come puro esercizio fisico o come semplice ginnastica e addestramento della mano

e dell'occhio, ma nel suo valore umano e come espressione sintetica e viva di tutta la coscienza, come punto d'incrocio di tutte le correnti di pensiero, di sentimento, di volontà onde l'alunno si collega al suo ambiente sociale, agli interessi concreti entro i quali sarà coinvolto, alle istituzioni fra le quali la sua azione dovrà dispiegarsi. Cosicchè il lavoro manuale diventa educativo non nel vieto senso angusto di lavoro che esercita i muscoli della mano e del braccio, il senso visivo, il gusto estetico e le stesse funzioni mentali, ma nel senso più pieno e più alto che sveglia nutre arrobustisce dilata la coscienza sociale, e per essa concorre a formare la coscienza morale, cioè il senso vivo di quel che si deve fare e di quel che si può fare, del dove si deve andare e del come si deve operare.

Tale è la Scuola popolare come è voluta dalla sua genesi stessa, cioè dal processo storico di sua formazione e dai rapporti che essa implica con gli altri istituti affini.

Ma noi la dobbiamo esaminare anche sotto un altro aspetto, cioè in relazione all'alunno considerato nella natura e nel grado dei poteri onde è fornito.

L'alunno della Scuola popolare, secondo quello che la legge stessa prescrive, è il fanciullo fra i nove e i dodici anni, che ha già ricevuto i primi elementi di una cultura umana, ma che d'altra parte non è ancora arrivato a quel grado di sviluppo psico-fisico, per cui possa entrare come membro attivo e produttivo, socialmente conscio, moralmente costituito nel congegno arduo e nel moto turbinoso della vita. In lui, che non ha ancora toccato le soglie della pubertà, cioè di quell'intenso e critico processo di rinnovamento espansivo di tutte le energie che è correlativo alla piena maturazione degli organi e delle funzioni di riproduzione, in lui, che non è quindi ancora in possesso dei poteri fisici e mentali per cui l'uomo può esercitare una funzione veramente utile, in lui le

membra non sono formate, gli organi sono delicati, la mano inesperta, la resistenza a un duro lavoro scarsa, il bisogno di moto ricreativo grande, la forza di attenzione soggetta a oscillazioni, lo spirito critico quasi nullo, il potere di autogoverno sopraffatto in gran parte dall'abitudine, la consapevolezza di un criterio morale superiore soggetta a oscuramenti e deviazioni. Il fanciullo decenne o dodicenne non è ancora una forza che si possa utilizzare o anche semplicemente avviare alla utilizzazione: il che presupporrebbe un fine determinato e fisso, e una energia già fatta, alla quale soltanto si debba indicare la via da battere e gli strumenti da scegliere per giungere al fine proposto. Il fanciullo decenne e dodicenne è una forza che ha bisogno di assidua e attenta vigilanza e guida, non perchè si indirizzi felicemente verso l'uno o l'altro ufficio, a questo o a quel risultato, ma proprio soltanto perchè come forza divenga e si porti a quel grado, dal quale può incominciare la sua applicazione o l'avviamento all'applicazione.

Cosicchè l'opera scolastica educativa, che sul fanciullo decenne e dodicenne può esercitarsi, non deve assolutamente muovere dalla implicita, di spesso inconsapevolmente accolta, credenza di trattarlo come un maturo per la vita operaia o, in genere, per la vita professionale. Esso, in realtà, non è maturo per niente; oppure, se si vuole, la maturità di cui si parla ha valore per rispetto alla elementarità della cultura, non per rispetto allo sviluppo generale della vita spirituale. L'opera educativa della Scuola popolare deve esser quindi rivolta a conseguire quello che, data la natura dell'alunno, è possibile di conseguire, cioè la sua formazione umana sulla base di ciò che, dato l'ambiente sociale onde l'alunno proviene, costituisce la sua peculiarità come energia attiva, cioè il lavoro.

E quando la legge del 1904 sancisce che l'obbligo

dell'istruzione si estende fino al dodicesimo anno d'età (limite che dovrebbe, sull'esempio di parecchi Stati esteri, elevarsi almeno al tredicesimo), e quando la legge sul lavoro delle donne e dei fanciulli e il relativo regolamento (T. U. novembre 1907 n. 818, R. D. 14 giugno 1909 n. 442) stabiliscono e disciplinano che non sia concesso il libretto per il lavoro a quei giovanetti, i quali non presentino l'attestato di frequenza a tutte le classi obbligatorie esistenti nel Comune, non vogliono soltanto significare, ubbidendo a un'alta esigenza morale, che il fanciullo non può e non deve essere impiegato nel lavoro faticoso e ferreamente disciplinato delle fabbriche o dei campi, bensì anche questo che il fanciullo, come energia immatura, deve trovare nella scuola la protezione, l'alimento e la guida, per cui un giorno possa non sciupato, non depresso, non deviato, anzi riccamente nutrito, saldo e puro, fervido e operoso, portar nella vita un prezioso contributo di pensiero e d'azione. Di qui deriva che nessuna scuola accogliente fanciulli dai dieci ai dodici-tredici anni, può avere carattere direttamente o indirettamente professionale: nessuna, a meno di volere, nella illusione di affrettare il passo verso una sensibile conquista, arrestare lo sviluppo stesso della vita fisio-psichica del fanciullo, di voler adattarsi a uccidere in germe l'uomo per l' idea di formar l'operaio. Del resto è noto che all'estero le scuole professionali, anche quelle dette di apprendisaggio, cioè di preparazione o di avviamento ai mestieri, non incominciano mai prima dei dodici-tredici anni; e la quistione del modo di organizzare le scuole professionali e di apprendisaggio riguarda precisamente gli istituti che accolgono i giovinetti che hanno superato i dodici anni, non quelli, come la nostra Scuola popolare, che accolgono fanciulli dai nove ai dodici anni. E opportunamente l'Andreoni nel suo libro su l'*Educazione professionale* (Reggio Calabria 1915) ricorda (p. 43)

l'opinione già citata dall'Allégret (1), del Fabre, presidente dell'Associazione dei *contre-maîtres métallurgistes,* secondo il quale il fanciullo non è utilizzabile nelle officine prima dei quindici anni, onde il periodo che va dai dodici-tredici anni, quando esso lascia la scuola, ai quindici dovrebbe essere destinato al preapprendisaggio. Cosicchè non mi pare che si possa convenire con l'Andreoni stesso, quando egli scrive che il problema del preapprendisaggio sia stato risolto felicemente dal Ministero di A. I. C. colla Scuola professionale di 1° grado, la quale, come è ben noto, accoglie i fanciulli novenni che posseggono il certificato di promozione alla 5ª classe elementare o il diploma di maturità (art. 163 del Regolam. generale 22 giugno 1913 n. 1014), ed è organizzata sulla base di un orario che importa 42 ore settimanali di occupazione (studio e lavoro) per il primo anno, e di 48 per il secondo e il terzo, cioè per fanciulli di undici e dodici anni! Una media, quindi, di otto ore giornaliere di occupazione obbligatoria, che è precisamente il limite a cui gli operai e i lavoratori adulti vorrebbero ridurre, e hanno infatti, quasi dovunque, ridotta la giornata di lavoro!

II.

Come, dunque, dovrebbe essere ordinata, secondo gli esposti concetti, una Scuola popolare?

Sulla base del lavoro manuale per un lato, con finalità educativa per l'altro.

L'importanza del lavoro manuale si è andata

---

(1) Allégret: *Le problème de l'éducation professionnelle,* pag. 249 (Parigi, 1913); cfr. anche Réné Leblanc: *L'enseignement professionnel en France* (Paris, 1905), pag. 167 segg.

sempre meglio rivelando e affermando nel corso della pedagogia moderna, la quale è tutta dominata dal pensiero di fare appello nell'opera educativa alla fattività dell'educando, e ha poi trovato, come è noto, in alcuni indirizzi più recenti, specialmente d'America, una espressione audace e per qualche lato inaccettabile (1).

Da noi esso lavoro fu introdotto nelle nostre scuole elementari in modo timido e inorganico: timido, perchè non si sono finora chiarite e diffuse nell'ambiente sociale e nella stessa classe magistrale la coscienza del suo valore e la fede nella sua possanza innovatrice della scuola; inorganico, perchè il lavoro manuale non ha ancora trovato il suo vero posto nel piano didattico, non si è ancora innestato sull'albero delle materie d'insegnamento per trarne nutrimento da un lato e infondere dall'altro nuovo impulso di vita a tutto l'organismo. Considerato come materia accessoria, se non facoltativa, relegato in un'ultima ora dell'orario settimanale, impartito in aule inadatte, con materiale o scarso o improprio, senza l'uso degli strumenti più necessarii, e da maestri che di spesso non hanno per esso quella simpatia che deriva da una esperienza ripetuta e meditata, il lavoro manuale può dirsi veramente la Cenerentola della scuola, un peso morto che si trascina e che volentieri si deporrebbe. Invece esso, in quanto venga considerato, non nel suo valore strettamente pratico epperò utilitario, ma nel suo duplice valore già prima da me accennato di forma o d'attività specifica della classe operaia a cui l'alunno appartiene, e di esercizio concentratore di tutte le energie spirituali, può assurgere nell'ordinamento didattico del Corso popolare a una posizione ben più alta della presente ed esercitarvi una funzione fondamentale. Ciò non vuol dire, come me-

---

(1) Cfr. il quaderno di A. Franzoni: *La Scuola del lavoro.*

glio spiegherò, che le occupazioni e gli esercizi manuali debbano assorbire buona parte dell'orario settimanale compatibile con tale genere di scuola e di alunni; bensì soltanto che il lavoro della mano deve costituire come il campo in cui tutti i poteri dello spirito si esercitano, e fornire la materia di cui tutti gli altri insegnamenti si nutrono. Fra l'estremo della scuola professionale, in cui il lavoro della mano, rivolto com'è a scopi di addestramento specifico alle arti e ai mestieri, costituisce l'occupazione prevalente e il campo di applicazione della coltura già conseguita, e l'altro estremo della scuola fondata precipuamente sul libro epperò sulla parola, vi deve esser posto per la scuola del popolo, in cui il lavoro della mano forma la coltura o ne promuove la formazione nell'atto medesimo che svolge le attività proprie della classe operaia (1).

Per arrivare a tanto non occorre che il lavoro della mano venga portato nella scuola in alcune determinate forme, e quasi si chiuda e si spenga in esse: sarebbe codesta una artificiosità e una imposizione esteriore, che sono massimamente contraddittorie con quello che è il principio dominatore e direttivo di tutta la pedagogia moderna, e giustificatore dello stesso lavoro come materia d'insegnamento: il principio cioè, dell'esperienza concreta, dell'interesse vivo, della libertà creatrice, nella quale e per la quale l'educando si svolge. Il lavoro deve essere portato nella scuola del popolo in una forma che sia sentita nella coscienza dell'alunno come intima-

---

(1) Cfr. sul posto e la funzione del lavoro manuale nella Scuola popolare, fra le numerose, le seguenti: G. Della Valle: *Le nuove finalità della Scuola popolare* (« Rivista d'Italia », novembre 1914); R. Resta: *La riforma della Scuola popolare* (« Rivista pedagogica », febbraio-marzo 1914); C. Viviani: *Scuola popolare e istruzione professionale* (« Rivista pedagogica », febbraio-marzo 1914).

mente connessa con la sua vita reale, con quella del suo paese o almeno della regione a cui più aderisce per i vincoli degli affetti, delle memorie, degli interessi. Epperò potrà essere il lavoro agricolo qui, il lavoro di plastica o di cartonaggio o di latta o di legno altrove, il lavoro di ago e di cucina per le fanciulle, e in una medesima scuola potrà assumere successivamente quelle forme diverse che sono suggerite e, direi, create o scoperte dallo stesso svolgersi dello spirito dell'alunno, dal maturare ed estendersi della sua esperienza. Si tratta insomma di mantenere nella scelta e nella pratica del lavoro il legame, non già con qualche cosa di esteriore all'anima del fanciullo, con un fine che egli non può vedere e che, se anche lo vedesse, gli troncherebbe il volo alla espansione spirituale, bensì con la vita interiore di lui, che si va svolgendo in mezzo alle cose del suo mondo e se ne fa a mano a mano sempre più padrone. Onde accade che, più del legislatore lontano, sia il maestro vicino e operante nella scuola quello che, con il fine e delicato avvertimento proprio delle anime vive e vibranti, intelligenti per la fiamma d'amore e amanti nella luce dell' intelligenza, può sentire quali lavori e con quali gradazioni e successioni si possano portare nella scuola, come si possa in essi esercitare la mano e l'occhio, il gusto estetico e il potere di riflessione, e chiamare a raccolta intorno ad essi le cognizioni già apprese, i giudizi già formati, le abilità possedute, le impressioni, i ricordi, i propositi, i sogni.

In tutto questo è implicita una considerazione importante: ed è che le altre materie d'insegnamento, lingua e aritmetica, geografia e disegno, scienze e igiene, legislazione e morale assumono contenuto, limiti e direttiva in rapporto alla funzione che ha il lavoro nella scuola. Mentre oggi i programmi di tutte codeste discipline sono fissati, non pur nelle loro linee generali ma anche nei loro particolari in modo

astratto dalle condizioni di fatto e dalle esperienze reali entro cui la vita scolastica si svolge, e senza un diretto riferimento a quello che può essere e che può fornire il lavoro della mano, si deve pur potere, (a somiglianza di ciò che è accaduto nel corso della civiltà dove il pensare è fiorito su dal fare), svolgere, parallelamente a una serie metodica di lavori manuali, tutto un programma di insegnamenti teorici. I quali dovranno dare dei lavori manuali le ragioni scientifiche, additarne e illustrarne i rapporti con tutto il mondo dell'azione, fornire occasione e materia a vive e interessanti esposizioni, trarne ammaestramenti e consigli per la vita, chiarire la coscienza operosa del posto occupato dal lavoro e dal lavoratore nel moto della vita nazionale e civile. Il lavoro agricolo, per esempio, pur inteso in quel modo che prima ho detto, cioè con carattere educativo o formativo, e contenuto entro limiti discreti, il lavoro, insomma del campicello così come era inteso nella circolare ministeriale 20 luglio 1898 n. 65, deve potere non solo all'aritmetica e alla contabilità, alle scienze e all'igiene, ma pure all'italiano e alla geografia, alla legislazione e alla morale fornire il modo di una trattazione ordinata, precisa, interessante. E allora tutta la coltura che si svolge su da quel fondo, per quanto largamente si estenda e per quanti rapporti implichi, diventa un vero acquisto per lo spirito, perchè la mente se l'è andata costruendo e componendo sulla linea diritta e con la fiaccola accesa del proprio interesse. Le operazioni aritmetiche e le regole di calcolo, le nozioni di scienze e i precetti d'igiene così come le lettere informative dell'opera compiuta sui campi e dello stato delle mèssi, e le cognizioni geografiche e statistiche e merceologiche circa le linee ferroviarie, le importazioni e le esportazioni, i porti e i mercati, i prodotti e i prezzi non vanno ad appendersi alla memoria nè si impongono alla volontà come pesi o esercizi gravosi, ma scaturiscono dallo stesso lavorìo

della mano e della mente come esigenze interiori, oserei dire, come crescimenti e ampliamenti spontanei e necessari. È una coltura che si crea dal di dentro, non dal di fuori; e da un di dentro, che è l'operare del fanciullo nella scuola e nel suo ambiente naturale.

Certo è che in tutto questo processo didattico, nella formazione del programma, nella scelta successione e gradazione degli argomenti, nella proporzione fra le varie parti, nella composizione organica del tutto, nessun ministro, nessuna commissione, nessun congresso potrà mai dire e fare tanto bene, cioè con tanta sapienza precisa e concreta, quanto il maestro. Ma del resto quale è quella scuola, in cui il maestro non sia il grande artefice, il vero taumaturgo che compie miracoli nella estrema povertà dei mezzi, nella mancanza di ogni guida esteriore, tutto traendo da sè, dal suo cervello e dal suo cuore?

Ciò non toglie che si possano segnare quasi direi i contorni entro cui l'opera del maestro in una classe della scuola popolare si dovrebbe svolgere. Ed ecco quali a me essi si presentano. Con un orario giornaliero di occupazione obbligatoria e governata non inferiore nè superiore alle sei ore (escludendo, quindi, la refezione, il giuoco, l'occupazione libera), epperò con un orario settimanale di 36 ore, il lavoro manuale, non dovendo aver carattere professionale ma educativo, deve contenersi entro gli estremi della scuola utilitaria e della scuola verbalistica, epperò a mio giudizio, svolgersi in circa sei ore settimanali, che si possono distribuire nelle sei giornate di scuola e anche raccogliersi in tre periodi di due ore ciascuno. Ma del lavoro manuale è complemento necessario il disegno tanto geometrico che ornamentale, in cui pure la mano e l'occhio si esercitano, fornendo per un lato al lavoro una guida sicura, e traendo d'altra parte dal lavoro stesso materia e motivi concreti di ispirazione. È naturale quindi che al disegno si

attribuisca un numero d'ore pari a quello del lavoro, col quale esso deve intimamente collegarsi e procedere, quasi componendo una sola forma di esercitazione educativa. Alla quale un'altra può essere accostata, in quanto è rivolta a mantenere e corroborare le condizioni fisiche di un pieno e gagliardo sviluppo da cui l'attitudine al lavoro sia favorita: voglio dire l'educazione fisica, intesa come forma di esercizio metodico e disciplinato di tutto l'organismo, in modo che le funzioni vitali vi si svolgano con la regolarità e l'impeto proprio della fanciullezza erompente verso l'adolescenza, e per loro parte contribuiscano, con il senso della vita sana e rigogliosa pur nella disciplina, a creare quella compostezza di moti e di atteggiamenti, quel decoro del portamento e del contegno che è, più che un segno, un momento o un aspetto dello stesso decoro personale. E per questa duplice ragione, fisica, cioè, ed estetica, ritengo che anche il canto rientri nell'educazione detta solitamente, con termine vasto, fisica, alla quale pertanto spetta in una scuola popolare una posizione importante, epperò un orario settimanale pari a quello riconosciuto al lavoro manuale e al disegno.

Si arriva così a costituire un primo nucleo di esercizi che possono occupare le tre ore pomeridiane della giornata, e che complessivamente richiedono metà delle 36 ore assegnate alla Scuola popolare.

Rimangono pertanto le ore mattinali, come quelle che sono più adatte per una occupazione essenzialmente teoretica. Ma qui occorrono alcune importanti considerazioni. Anzitutto osservo che nella Scuola popolare, il fanciullo è bensì arrivato attraverso alla scuola primaria al possesso della parola scritta e parlata, come forma e mezzo di espressione del pensiero, ma non ancora possiede il pensiero stesso nella sua costruzione logica nè ancora è stato avviato alla riflessione sopra di sè e sul mondo esteriore, onde è suprema necessità che l'esercizio dei poteri di espres-

sione verbale proceda con passo ugualmente celere e franco che quello dei poteri di espressione e di conquista manuale del mondo. La padronanza della parola e parlata e scritta non è meno importante, per chi si avvia a far del lavoro delle mani la sua gran forza espressiva e produttiva, della padronanza del disegno e della materia, sulla quale la sua attività si esercita. Perchè in fondo, tanto nell'un caso che nell'altro, è sempre lo spirito che vive nella sua espressione e se ne nutre, trovando in essa la concreta, precisa e luminosa sua forma, e traendone a un tempo, per la stessa potenza incitatrice che ha l'espressione lucida e piena, alimento a nuovi sviluppi, a più larghe espansioni. Onde accade che alle esercitazioni di lingua, intessute sulla stessa esperienza di lavoro epperò connesse per molteplici fili e per innesti vitali con tutta quanta la vita reale del fanciullo, devesi nella Scuola popolare concedere non minor tempo di quello dato al lavoro stesso e al disegno; e deve un tale esercizio esser compiuto con la scorta di un libro che sia come il quadro artisticamente letterario di tutta la vita, a cui il fanciullo si affaccia e nella quale deve di lì a poco entrare. Quadro stupendo per ricchezza di elementi, drammaticità di contrasti, singolarità di problemi, fervore di vita, varietà luminosa di storia! Quale scrittore ha saputo coglierlo e farlo vivere in tutta la sua bellezza davanti alla mente dei nostri fanciulli del popolo? Nessuno, ch'io sappia; sebbene, certo, nobili tentativi si possano ricordare. Dall'opera modesta dell'artigiano della piccola bottega a quella delle grandi masse organizzate negli stabilimenti industriali, dal lavoro salubre nei campi soleggiati a quello più duro ed esiziale entro le viscere della terra, dal fervore di opere svolgentisi lungo le reti ferroviarie a quello concentrato entro i porti tumultuosi, è tutta una scena immensa che, vista nella cornice della società contemporanea, ne' suoi allacciamenti con il moto del pensiero che organizza amministra rinnova dirige,

e sullo sfondo della storia onde la società stessa è uscita può presentarsi pure alla mente di un fanciullo decenne o dodicenne ricca di suggestioni, eccitatrice di immagini, educatrice di sentimenti generosi e di operose volontà. È qui, in codesto gran quadro, di cui la parola viva del maestro può rilevare opportunamente o attenuare le tinte, distribuir le ombre, illuminare le figure, è qui, dico, che la storia può proiettare con grande efficacia i suoi fasci di luce. Le arti e i mestieri di oggi messi in confronto con quelli di ieri e delle età più lontane, i costumi e gli usi, le istituzioni e gli organismi civili presentati in sobrii e precisi scorci storici acquistano per la mente del fanciullo la più viva e interessante concretezza; e la medesima storia politica e militare recente, sulla quale di solito più si insiste e in cui è tanto splendore di virtù civile e di eroismo, rientra, come elemento meglio compreso e più intimamente affermato, nella coscienza di quello che è la vita moderna in genere e la vita in ispecie del popolo lavoratore nelle sue essenziali caratteristiche e fondamentali esigenze. E così la stessa coscienza nazionale, che costituisce, come dirò meglio più avanti, il punto di vista proprio, da cui deve esser presentata nella scuola la vita del popolo, si viene, per quanto può accadere in un fanciullo, naturalmente costituendo e arrobustendo per il concorrere degli elementi storici riguardanti la letteratura, la religione, la scienza, il costume, la politica, l'arte nella formazione di quello che è il senso pieno e concreto della modernità e dell'attività lavoratrice. Di qui la conferma della importanza grande che deve assumere, pure nella estensione oraria, l'insegnamento della lingua nazionale, che è ad un tempo insegnamento storico ed educazione civile.

Ma il libro di lettura e l'insegnamento della lingua, così come sono da me intesi, presuppongono un'altra importantissima forma di vita colturale, cioè la cognizione geografica. La quale non deve intendersi come

nudo elenco di notizie riguardanti le accidentalità fisiche del suolo e di dati statistici circa la popolazione, epperò come oggetto di un insegnamento generico e astratto, bensì deve, come già ebbi occasione di spiegare altra volta (1), essere intesa come la illustrazione viva scientificamente esatta e artisticamente colorita della propria terra in rapporto con le altre, del proprio piccolo borgo e della regione in rapporto con la gran patria nazionale, e di questa in rapporto col mondo. La quale illustrazione, per la natura della scuola a cui si rivolge, deve principalmente fermarsi su tutto ciò che ha col lavoro stretta attinenza, epperò, su la produzione agricola e sulle industrie annesse (dalla apicoltura e dalla avicoltura alla concia delle pelli e al caseificio), sulle vie di comunicazione e di trasporti, sullo sviluppo dei porti e della marina mercantile, sulle correnti migratorie e sulla colonizzazione spontanea, sulla produzione industriale e sullo scambio delle merci; nè solo presentare tutto questo per aride cifre insignificanti alla mente del fanciullo, ma, come già usasi in alcuni più recenti trattati, per mezzo di simboli grafici comparativi, di curve di sviluppo, di cartogrammi colorati. Dalle quali cose tutte risulta che nella geografia rientra, o di essa può considerarsi come parte, la descrizione e l'analisi sommaria delle principali merci considerate nei rapporti della loro provenienza, della loro proprietà, dei loro usi, dei prezzi, dei dazi. Cosicchè la merceologia non deve nella scuola popolare costituire materia a sè, ma, posseduta dal maestro ne' suoi fondamenti scientifici e nel suo organismo sistematico, deve essere opportunamente innestata sull' insegnamento geografico, quasi come un complemento necessario di esso.

---

(1) *L' insegnamento della geografia*, ora ristampato nel volume « *Per l'educazione nazionale* » (Torino, 2ª ediz., Paravia).

Finalmente sono da considerarsi come materie della Scuola popolare quelle discipline scientifiche, come la fisica e la chimica, le scienze naturali, l'agraria e l'igiene, che del lavoro devono presentare alla mente del fanciullo le leggi da cui esso dipende o secondo le quali deve esser compiuto. Ma qui il campo è vastissimo, in gran parte arduo a essere percorso con frutto, qua e là irto di problemi nè privo di oscurità e di dubbi. E anche qui, come altrove, anzi oserei dire, più che altrove, il pericolo massimo sta nel fare un insegnamento eccessivo nelle sue pretese, astratto nella forma, generico nei concetti, impreciso nei dati. Ma anche qui, come altrove, la salvezza può trovarsi con la scorta di due principii direttivi: il riferimento costante alla esperienza reale dell'allievo, epperò all'ambiente naturale entro cui esso si svolge, e l'esercitazione concreta dell'attività di lui, onde il concetto scientifico emerga come frutto naturale di osservazioni e riflessioni. Non si tratta nella Scuola popolare di svolgere un insegnamento sistematico di scienze fisiche e naturali, e neppure, d'altra parte, di darlo in quella forma detta occasionale, che è spesso del tutto frammentaria e puramente verbale, bensì di guidare la mente curiosa del fanciullo dalla inorganica confusa superficiale nozione empirica, che egli ha del suo mondo e dei fenomeni che in esso gli appaiono, alla conquista di idee scientificamente esatte e fra loro logicamente connesse circa le cause dei fenomeni, le leggi del loro prodursi, gli strumenti di loro misurazione, i processi e i meccanismi per cui le forze della natura sono dall'uomo dominate e asservite a' suoi scopi. Nè si tratta tanto di fornir copia di cognizioni (chè nessuna scuola può squadernare il sapere universale, sia pur ridotto in minime proporzioni o concentrato in particelle sostanziose), quanto piuttosto di far conquistare all'allievo stesso, per mezzo di un sapiente e ben graduato esercizio de' suoi poteri, la cognizione scientificamente

chiara del suo piccolo mondo di piante e di animali, di pinze e di leve, di merci e di trasporti: piccolo mondo, bensì, ma nel quale il grande si riflette, perchè può ripetersi qui, sebbene con altro senso, il detto caro allo Jacotot: tutto è in tutto: in ogni piccolo frammento di vita si rispecchia l'universo.

E non ho fin qui parlato dell'insegnamento di aritmetica. Ma si comprende come ad esso debba darsi in una scuola popolare una posizione importante, pur senza esagerarla. Poichè non si tratta neppure per esso di imprimere alla Scuola un carattere professionale o peggio, grettamente utilitario; bensì piuttosto di ottenere, per mezzo di esso e dell'insegnamento derivato della contabilità, quel sano e sapiente dominio della vita reale e quell'esercizio dei poteri di riflessione intellettuale che costituiscono elementi essenziali di una buona educazione operaia. Applicare il calcolo e le misurazioni già apprese nelle scuole elementari agli esercizi di lavoro manuale, sostenere con le cognizioni di geometria gli esercizi di disegno, intrecciare l'uso delle operazioni, semplificazioni e riduzioni allo studio della geografia commerciale e della merceologia, reggere con la precisione del controllo aritmetico i computi di un'azienda domestica ó industriale, son tutti aspetti di un insegnamento che non ha in sè nulla di noioso e di gravoso, perchè scaturisce dalla stessa esperienza viva della scuola costituendone come la regola che tutta la domina, e derivandone insieme il criterio direttivo che tien lontano un tale insegnamento dalle astrattezze nebbiose e dalle esorbitanze inutili. Così ad un tempo la mente dell'alunno si addestra e si nutre, aderisce alle cose ma non s'impaluda in esse, si esercita concretamente nella riflessione e nel calcolo, nella congettura e nella precisione, nell'analisi e nella sintesi senza chiudere lo sguardo entro i duri cancelli dell'utilità immediata.

E la Scuola per tal modo, cioè per il concorso

armonico delle discipline letterarie e delle scientifiche sul terreno comune del lavoro manuale, diventa veramente educatrice dell'uomo-operaio, cioè non dell'uomo genericamente e astrattamente inteso, ma dell'uomo inteso nella sua precisa determinatezza di persona appartenente alla classe operaia della società moderna che si svolge in mezzo alle molteplici influenze delle industrie e dei commerci, destinato a portare in quel mondo il contributo della propria attività già pronta e matura per assumervi poi le particolari specificazioni (1).

---

(1) Le 36 ore settimanali della Scuola popolare devono, dunque, ripartirsi così:

Lavoro manuale, 6 - Disegno geometrico-ornamentale, 6 - Educazione fisica e canto, 6 — *Totale: ore 18 tutte pomeridiane.*

Italiano, Storia, Legislazione del lavoro, 6 - Geografia, Merceologia, 4 - Fisica, Scienze, Agraria, 4 - Aritmetica e Contabilità, 4 — *Totale: ore 18 tutte antimeridiane.*

La distribuzione delle materie d'insegnamento durante la settimana potrebbe essere questa:

Lunedì — Un'ora d'italiano - Un'ora di geografia - Un'ora di fisica.

Martedì — Un'ora d'italiano - Un'ora di aritmetica - Un'ora di fisica.

Mercoledì — Un'ora d'italiano - Un'ora di aritmetica - Un'ora di geografia.

Giovedì — Un'ora d'italiano - Due ore di fisica.

Venerdì — Un'ora d'italiano - Un'ora di aritmetica - Un'ora di geografia.

Sabato — Un'ora d'italiano - Un'ora di aritmetica - Un'ora di geografia.

Il lavoro manuale, conforme allo spirito di tutta la relazione, deve naturalmente adattarsi alle condizioni locali, secondo alcuni tipi principali (industriale, agricolo, minerario, marinaro), e assumere forma diversa a seconda che si tratti dell'uno o dell'altro sesso, con prevalenza, nel caso di scuola femminile, del lavoro di cucito e, in genere, di ogni lavoro proprio dell'azienda domestica.

III.

Delle varie obiezioni che si possono muovere a questo modo di intendere e organizzare la Scuola popolare due mi sembrano particolarmente degne di rilievo: una che riguarda il maestro, l'altra che riguarda la Scuola.

Si dice anzitutto: l'importanza notevole data al lavoro manuale e al disegno, le varie forme che esso può assumere dal cartonaggio alla plastica, ai lavori di latta, in legno, in filo di ferro, in corda, e l'uso, per quanto ristretto, di taluni pur semplici strumenti e congegni, infine la gradazione metodica degli esercizi son tutte cause che richiedono l'arte di un maestro speciale, che oggi non si ha, o di un artiere che dovrebbe esercitare e guidare gli allievi sotto la dipendenza del maestro di classe o in comunione con esso. Quindi: o preparare il nuovo maestro, o contaminare la unità didattica della scuola,

Che la unità didattica, la quale in una scuola di grado inferiore è conseguibile soltanto per mezzo della unicità del maestro, sia un principio da mantener fermo più che è possibile, è proposizione troppo evidente perchè vi si debba insistere. E allo scopo appunto di rispettarlo son diretti gli sforzi di quanti intendono all'ordinamento della Scuola Popolare. Ma, chi bene osservi, la possibilità di mantenerlo immutato giace tutta nella eliminazione di ogni carattere strettamente tecnico e professionale nei varii insegnamenti; poichè, qualora questo compaia, allora diventa un dovere morale, prima ancora che un'esigenza scolastica, di fornire agli alunni il tecnico specializzato. Ora, là dove i limiti, entro i quali una disciplina deve contenersi, sono ristretti, (ed è appunto il caso della Scuola Popolare), la comparsa del tecnico non può

esser giustificata che da scopi utilitarii, il conseguimento dei quali richiede l' impiego dei mezzi più acconci nel tempo più breve. Ma se gli scopi utilitarii prossimi (fabbricare un mobile, costruire una serratura, condurre un campo, etc.), in massima, sono esclusi, il lavoro medesimo si presenta non come mezzo ma come fine, e deve essere trattato, cioè scelto, praticato e diretto con criterii educativi; epperò il maestro solo, l'educatore che ha in mano la scolaresca, che ne conosce le attitudini e ne vuole lo sviluppo formale, il maestro solo può sapere come e fin dove e con quali accorgimenti il lavoro manuale deve essere nella scuola attuato. D'altra parte è evidente che, qualora si introducesse nella Scuola popolare il tecnico specializzato, il fabbro, l'agronomo, il meccanico, ecc., o esso procederebbe per una propria via, determinata dalle esigenze della propria arte in rapporto con i fini particolari, oppure dovrebbe procedere secondo i criteri educativi del maestro di classe, che sarebbero per un lato contrarii e per un altro nocivi alla sua arte medesima.

È necessario, dunque, avere il maestro: un unico maestro nella scuola popolare, la quale non è nè una scuola professionale dove gli scopi utilitari impongono il consumato tecnicismo, nè una scuola di cultura superiore, dove la estensione medesima della disciplina richiede la divisione del lavoro.

Ora, un tal maestro siamo noi forse in condizioni tali da doverlo creare di pianta, oppure non potrà esso, secondo la legge universale che non fa spuntar nulla dal nulla ma fa crescere il nuovo sul vecchio, svolgersi dal maestro quale noi già ora abbiamo? Bisogna, mi sembra, partire dalla considerazione che la Scuola normale da noi ora posseduta è a un di presso, cioè nel suo tronco e nella sua finalità, quella medesima che fu costruita nella prima metà del secolo XIX, quando si sentì il bisogno di foggiare il maestro elementare, cioè il maestro per la

scuola rivolta a fornire i primi elementi del leggere, dello scrivere, del conteggiare. Pur con tutti gli accrescimenti esteriori e la introduzione di discipline nuove ogni volta che qualche voce autorevole o chiassosa lo reclamasse, la scuola normale è rimasta in fondo nella costruzione, nell'estensione, nell'indole, immutata. E il maestro che ne esce, se non provvede da sè a migliorarsi col sussidio di nuova coltura non si può dire del tutto preparato a soddisfare ai nuovi bisogni della scuola del popolo. D'altra parte è certo che, prima di provvedere, come con nobile pensiero e largo progetto propone il prof. Osimo (1), alla creazione di istituti speciali per la formazione del maestro, conviene chiedersi se non sia possibile soddisfare a tale urgente bisogno con una sapiente e ardita riforma dell'organismo stesso legatoci dagli avi, forte di una quasi secolare tradizione, già potentemente inserito nella organizzazione scolastica nazionale, e ormai famigliare alla coscienza pubblica. Son tutti codesti vantaggi o forze reali, che non possono esser negletti quando si voglia risolvere il problema della preparazione del maestro per la Scuola del popolo. Epperò io ritengo che esso ci possa esser dato da quella riforma della scuola normale che da tempo si attende, e che nessuno finora ha saputo attuare, forse perchè il concetto non era ancor bene delineato o forse perchè il bisogno non si era fatto ancora, come adesso, così urgente ed evidente. Non si può negare tuttavia che nell'attesa, la quale ancora si prolunga, della invocata riforma, il progetto di una preparazione specifica del maestro per la Scuola popolare merita di essere seriamente esaminato.

La seconda obiezione principale alla Scuola del

---

(1) A. Osimo: *Progetto per la istituzione di una Scuola magistrale per insegnanti del Corso popolare* (« La Cultura popolare », anno II, n. 19-20).

popolo così come è stata da me delineata si può formulare così: è una scuola eccessivamente costosa. Perchè il lavoro manuale si compia in buone condizioni occorrono aule, materiale, strumenti, che ora siamo ben lungi dall'avere, e che domani richiederanno ragguardevoli spese d'impianto e di manutenzione, tanto più se, come è desiderabile, la scuola del popolo non si limiti a sorgere nei grandi centri, dove forse non se ne sente molto vivo il bisogno, ma si moltiplichi nei centri minori e nei borghi rurali, dove con tanto maggior profitto della vita locale, principalmente agricola, potrebbe svolgersi. L'obiezione è indubbiamente valida, e credo che i cospicui esempi milanesi di scuola popolare organizzata sulla base del lavoro, come son quelle di via Vigevano e della Ghisolfa, potrebbero con dati precisi illustrare la verità della tesi che la scuola è costosa.

Ma, per non diffondermi, mi limiterò a tre principali osservazioni: anzitutto ritengo che, superato il periodo dell'impianto e del primo avviamento, la pratica medesima e l'interesse della scuola determineranno una linea di condotta, nell'uso e nel consumo del materiale e degli strumenti, saggiamente parsimonioso; in secondo luogo è ovvio pensare che, se la scuola del popolo funzionerà in corrispondenza con i principii sociologici e pedagogici che la ispirano, non potrà non dare in addestramento generico alla vita operaia, in robustezza e vigoria di energie fisiche, in compostezza e maturità civile delle classi lavoratrici, vantaggi tali da compensare di gran lunga il maggior onere della scuola nuovamente creata; infine è doveroso aggiungere che allo Stato di domani, il quale esce da una conflagrazione come la presente, così minacciosa per la indipendenza e la libera vita civile delle nazioni, così spaventosa per la spietata e immensa distruzione di vite e di sostanze, nessuna spesa potrà e dovrà sembrar tanto giustificata come quella rivolta a risvegliare le sane energie del popolo,

a mettere in valore tutta la possanza creatrice del genio nazionale, a ricostruire rapidamente nella pace e nell'ordine, nella libertà e nella giustizia tutto quello che si può ricostruire o riacquistare di tante ricchezze spirituali e materiali annientate o disperse.

Ma questa necessità del domani mi porta a chiarire, quasi a guisa di conclusione, un pensiero implicito in tutto questo mio discorso, e che ne costituisce come il significato più profondo.

Creare e organizzare sapientemente la Scuola del popolo vuol dire provvedere alla educazione umana delle classi lavoratrici o siano delle officine o siano dei campi, elevarle quindi, o dalla incoscienza meccanica e abitudinaria della loro vita o dalla angusta ed empirica visione dei loro particolari interessi, alla coscienza illuminata della loro posizione nel mondo della civiltà, del loro valore e dei loro limiti, degli interessi più alti e universali che sorvolano sui meschini e particolari, e che pur li includono in sè. Vuol dire preparare per mezzo di esse e col contributo fresco e vivo di loro energie, associantisi in solidarietà operosa con quelle delle altre classi, una società più giusta, epperò più veramente umana.

Ma questo fine supremo non significa disconoscimento o negligenza di quelle sfere di interessi, entro le quali l'attività umana si svolge come in suo ambiente naturale, entro le quali trova protezione e guida e a cui aderisce per vincoli profondi di costituzione spirituale, di affetti e di memorie.

Intendo riferirmi alle sfere nazionali, che costituiscono appunto il campo in cui s'allarga e si dispiega l'attività individuale, quasi obliando se stessa e i suoi più immediati fini, e che insieme, per la natura stessa del principio antiegoistico che hanno in sè, importano l'affermazione e la rivelazione dell'umanità. Il principio nazionale, quando sia inteso sentito attuato, non con l'angusto riferimento ai beni immediati, ma nel suo valore ideale, non può non

coincidere con lo stesso principio umano, e d'altra parte esso, in quanto poggia sulla coscienza di forti vincoli sentimentali, di profonde affinità psicologiche e di reali interessi ha una potenza d'azione ineliminabile e insostituibile. La formazione, quindi, della coscienza umana nella classe operaia, come in qualunque altra, non può prescindere dal punto di vista nazionale, che solo offre un punto d'appoggio antiegoistico per un lato e sensibile per l'altro, tale cioè che possa elevare l'anima al di sopra della gretta contemplazione de' suoi immediati fini, nel mentre stesso che non la strappa alla catena degli interessi e degli affetti reali, ma in essi la guida e la dirige.

Io ritengo pertanto che la scuola del popolo, se vuole attuare veramente quella sua funzione educativa, per la quale può foggiare o contribuir a foggiare la classe operaia umanamente consapevole e operosa, deve mettersi dal punto di vista nazionale nel trattare il lavoro e tutti gli insegnamenti che sul lavoro si fondano o ad esso si rapportano: non per chiudere l'opera scolastica in un meschino, ispido e scontroso nazionalismo, tanto funesto alla verace educazione quanto l'egoismo stesso (perchè altrettanto ingiusto), ma, anzi, per schiudere attraverso al pensiero della nazione e delle nazioni gli infiniti e superbi orizzonti dell'umanità.

***

L'immagine che io ho tracciata fin qui della Scuola popolare, per quanto sociologicamente e psicologicamente giustificata e didatticamente svolta, potrà parere ad alcuno troppo lontana da una possibile prossima realizzazione. Eppure essa è lontana perchè finora non ci siamo accinti con tutti i nostri sforzi a tradurla pienamente in atto: ogni cosa è infinitamente

lontana da noi finchè essa non entri nella nostra volontà, perchè tutto è infinitamente lontano dal regno dell'uomo finchè non entri nello spirito dell'uomo.

Vogliamola, dunque, codesta Scuola del popolo; dobbiamo volerla. Lo esige da noi la giustizia ideale, lo impone la legge stessa dello sviluppo storico, lo attende come un diritto il popolo delle città e delle campagne, che, operando nelle officine e sulle zolle, e combattendo e morendo per la Patria nelle trincee e sui mari, prepara la più civile Italia di domani.

Fu gloria della generazione che iniziò il Risorgimento della Patria la creazione della Scuola primaria elementare; sia gloria della generazione che vuole l'unificazione d'Italia entro i suoi confini e che compie il suo riscatto da ogni servitù verso lo straniero, la creazione della vera scuola del popolo!

La Scuola allo Stato.[1]

Una forte e aspra, se non anche violenta, reazione contro lo Stato liberale nazionale laico si è andata in questi ultimi anni, specie in quelli successivi alla conclusione della grande guerra, accentuando nel nostro Paese. Essa non può dirsi veramente analoga a quel moto rivoluzionario che in Germania, in Austria-Ungheria, in Russia, ha travolto le antiche istituzioni politiche e profondamente sovvertite le economiche - sociali; poichè, non ostante alcuni tratti comuni, quel moto rivoluzionario si è determinato e costituito per i molteplici motivi derivanti dalla sconfitta militare per un lato e dallo sfasciarsi delle oligarchie militaresche feudali imperanti nei tre accennati paesi. Nè può dirsi che il moto italiano di reazione contro lo Stato abbia il suo corrispettivo nella Francia, dove anzi lo Stato liberale nazionale laico è uscito rafforzato dalla guerra e dalla vittoria, e attende, senza gravi opposizioni, alla vigorosa e rapida ricostruzione del paese. Nè infine parmi possano assimilarsi al nostro moto antistatale tutte le agitazioni essenzialmente economiche onde è scossa la pur possente Inghilterra, o quelle di carattere separatista, per quanto gravi, che minano le sue relazioni con l' Irlanda.

In Italia il moto di reazione antistatale che investe la politica economica, l'amministrativa, la finan-

---

(1) Pubblicato per la prima volta in *L'istruzione media*, anno 20, 11. 1920

ziaria, la scolastica, ha una propria impronta, viene da speciali origini e ha un proprio contenuto.

La guerra, che è la più vasta impresa sostenuta e condotta a termine vittorioso dallo Stato italiano in cinquant'anni di sua esistenza, non ha fatto che accelerare ed esasperare coi sacrifici ch'essa ha dovuto richiedere, con i mali che ha inevitabilmente prodotti e gli errori che ha pur troppo commessi, il processo di critica dell'organismo statale, che si era già da tempo iniziato per il concorso di quelle energie, che lo Stato stesso, con la sua organizzazione, aveva rese possibili e, anzi in certo modo, prodotte e favorite.

La dialettica storica, secondo la quale le condizioni di esistenza di un fenomeno finiscono col diventare un limite, contro cui il fenomeno stesso nel suo moto vitale di crescimento e di espansione, agisce per superarle, ha pur qui trovato il suo riscontro. Lo Stato italiano, sorto in nome della libertà religiosa politica economica, aveva reso possibile e, per tal modo favorito lo svolgersi di quelle energie, il sorgere di quelle istituzioni il diffondersi di quei principii, che poi dovevan trovare nel processo della guerra, negli interessi sconvolti, nelle conseguenze dolorose, nei rivolgimenti spirituali da essa recati, il terreno più acconcio per accamparsi fieramente contro lo Stato. Il quale, di conseguenza, fu proclamato l'artefice di tutti i mali da coloro medesimi che eran stati da lui allevati e nutriti; e la lotta contro lo Stato liberale nazionale laico, cioè contro lo Stato che aveva organizzata politicamente la nazione ed eccitate, nelle libere competizioni, tutte le forme della vita spirituale, fu ed è gridata come il nuovo vangelo di salvazione. E le turbe attonite plaudirono, e plaudono attendendo dalle rovine del mostro la palingenesi sociale e l'eden sospirato.

Da due parti principalmente vennero e vengono gli attacchi. Per un lato dalle forze economiche che

il regime liberale ha chiamate al lavoro, svegliandole così nella loro coscienza civile e politica, ma di fronte alle quali, alle loro nuove esigenze e ai loro nuovi rapporti, esso pare o impotente per essenza o lento per azione o insufficiente per capacità; per un altro dalle forze spirituali che, pur promosse con acutezza e sincerità nuove dal liberalismo dello Stato, trovano in questo stesso una vacuità di contenuto mal rispondente al loro anelito verso una vita piena ed intensa. Così accadde che si trovarono alleati nella lotta contro lo Stato avversari per natura irreconciliabili: coloro che rivolti essenzialmente alla tutela degli interessi economici paiono negatori o almeno obliosi degli interessi spirituali, e coloro che solleciti invece essenzialmente della vita dello spirito paiono meno rivolti agli interessi economici.

Ora, la battaglia ingaggiata intorno alla Scuola non è che un aspetto di questa gran lotta contro lo Stato liberale nazionale e laico, il quale si trova ormai, dopo d'aver provato la tenace e vittoriosa resistenza nella grande guerra, a dover dimostrare nuovamente, e contro nemici in un certo senso più temibili, perchè interni e allevati nel proprio seno, se ha in sè tanta forza per resistere nello sforzo d'esplicazione della propria natura ideale.

I.

Si dice da una parte: quello che voi chiamate Stato liberale nazionale laico non è che lo Stato borghese capitalista, il quale ha costruito e organizzato la scuola o primaria o media o superiore, per farne uno strumento di propaganda dei principii e di difesa degli interessi, onde si costituisce la prevalenza economica e politica della classe che detiene il potere. Onde la scuola, dicono costoro, deve essere sottratta

allo Stato per lasciarla libera nelle mani dei sindacati, i quali soli possono organizzarla in vista delle loro finalità e farne strumento di una reale e viva emancipazione di tutti i lavoratori, in vista di una società fondata appunto sulla dignità del lavoro e sull'uguaglianza piena dei cittadini.

E si dice dall'altra parte: quello che voi chiamate Stato liberale nazionale laico non è che lo Stato massonico anticlericale ateo, il quale ha costruito e organizzato la scuola per farne uno strumento di guerra contro la Chiesa, a cui lo Stato è succeduto nel governo della società, anzi di guerra contro la religione in genere, abbassando così l'educazione al grado di semplice istruzione informativa e svuotandola di ogni contenuto ideale. Onde la scuola, se vuole veramente essere educativa, deve venir sottratta a quel mostro informe, senza cervello e senz'anima, che è lo Stato, e abbandonata alle iniziative di quegli individui o di quelle organizzazioni che saprebbero informarla alla propria fede, infondendole vita e potenza formativa nuove.

Ora, io non starò a confutare la prima e la seconda tesi nelle loro premesse storiche e dottrinali; nè starò a dimostrare la infondatezza delle asserzioni che giuocano sulla oscurità ed equivocità di taluni concetti, come quello di borghesia e capitalismo per un lato, di massoneria e anticlericalismo per l'altro; non mi fermerò su questa parte, pure interessantissima della discussione, perchè essa mi trarrebbe troppo lontano dal tema. Bensì devo rispondere a quella parte delle due tesi, che riguarda più precisamente la scuola.

Quanto alla prima è evidente che neppure in una società a base sindacalista la scuola, come istituto di educazione umana, potrebbe rimanere nelle mani delle associazioni operaie e professionali senza degenerare immediatamente, per la natura stessa dell'organismo a cui aderisce e delle finalità empiriche-utilitarie che

lo caratterizzano, in un istituto di stretta e arida informazione o preparazione pratico-tecnica. Anche allora, (come del resto dimostra lo stesso esempio della Russia dei Soviet, dove il commissario Lunatcharsky ha creato un vasto sistema scolastico nazionalmente unificato (1)), la scuola deve essere organizzata da un potere centrale che, in quanto è superiore ai sindacati, ne trascende l'angusta finalità, e, in quanto esprime il principio sociale unificatore, può infondere nella scuola una vita ideale atta a esercitare una reale funzione formatrice degli spiriti. Io non voglio ora chiedermi se lo Stato a base sindacalista sarà capace veramente di essere organo del diritto e dell'interesse comune, epperò di compiere da sè e per mezzo della Scuola una funzione unificatrice; mi basta soltanto di rilevare che, a ogni modo, esso aspirerà a compierla, e farà necessariamente della scuola il suo strumento più prezioso e più possente.

Quanto poi alla seconda tesi è da osservare anzitutto che, se essa fosse accolta in tutta la sua estensione e nelle sue logiche conseguenze, dovrebbe portare alla eliminazione completa e radicale della funzione scolastico-educativa dalle mani dello Stato. Non si capisce come allo Stato, accusato di intrinseca o essenziale incapacità spirituale possa ancor concedersi di organizzare una qualsiasi scuola che abbia pretese o aspirazioni educative nel senso proprio, cioè più alto, della parola. La tesi non può dunque fermarsi a volere la scuola educativa nelle mani delle private organizzazioni spirituali ammettendo nel medesimo tempo che lo Stato detto massonico-ateo possa organizzare scuole educative; sarebbe una concessione illogica e un grave errore per rispetto alle finalità proprie delle dette organizzazioni. Le quali, d'altra parte, non potendo ammettersi che siano

(1) Cfr. *Revista de filosofia*, 1920: José Ingenieros, *La Reforma educacional en Rusia*.

tutte, in un paese di libera civiltà, informate ai medesimi principii spirituali, dovrebbero dare origine naturalmente a diversi tipi di scuole educative. Ma laddove si può bene ammettere che in paesi, come gli Stati Uniti d'America, dove la vita religiosa ha da secoli una grande, quasi infinita varietà di manifestazione di culti conviventi in pacifica e intensa gara, la molteplicità delle scuole a vario indirizzo sia, non che possibile, necessaria; in un paese invece, come l'Italia, è ovvio ammettere che, qualora lo Stato, come nell'ipotesi accennata, rinunci a ogni funzione educativa, la scuola abbandonata alle organizzazioni spirituali si polarizzerà nelle due direzioni opposte: la cattolica e la anticattolica, le quali ambedue, abbandonate a sè, porteranno nella propaganda e nel proselitismo tutto l'impeto e la passione, onde possono essere capaci: con quale vantaggio per la serenità dell'ambiente scolastico, per la pace religiosa del Paese, per l'esercizio dello stesso culto e per lo sviluppo serio del pensiero filosofico, ognuno può facilmente vedere. Nè si dica che la scuola, liberata dallo Stato detto massonico, promuoverà una più profonda vita religiosa, imprimendo così una nota di maggior serietà morale a tutta quanta la vita della nazione. Se la psicologia storica ci può insegnare qualcosa, essa ci ammonisce che il popolo italiano, non ostante l'opera generosa e sapiente di alcuni grandi spiriti, come S. Caterina e San Francesco, San Filippo Neri e S. Carlo Borromeo, non ha mai dimostrato un reale e diffuso interesse per la vita religiosa intesa, non come vita del culto, ma come vita interiore, e non s'è quindi mai appassionato, come invece è accaduto in altri popoli, per costruirsi o approfondire, con una sincera e fervida elaborazione spirituale, il proprio credo, preferendo invece egli accogliere e professare, con ingenuo abbandono, quella fede che gli venne trasmessa dagli avi e raccomandata dalla riconosciuta autorità della Chiesa. È quindi credibile che la pro-

nosticata maggiore intensità di vita religiosa per effetto della scuola sottratta allo Stato e affidata alle organizzazioni spirituali non si avrà se non in quanto si raccolga entro limitati circoli di liberi credenti, e anzi sarà sostituita o minacciata da una più accesa propaganda di spirito irreligioso determinata dalla stessa libertà della scuola confessionale, di che non potrebbe compiacersi la Chiesa, come non si compiacerebbe nessuno spirito nobilmente educato.

In verità, lo Stato moderno, sorto, come è ben noto, in seguito alle grandi contese religiose e filosofiche dei secoli 17° e 18° come organo del diritto al di sopra di tutte le Chiese e chiesuole, di tutte le associazioni e di tutte le classi, come tutore delle libertà di pensiero, di coscienza, di culto, di associazione per tutti quanti i cittadini, mentre deve volere che entro le norme della sua legge tutte le fedi e tutti i culti e tutte le classi possano liberamente esplicarsi e diffondersi e si creino per questo gli ordinamenti adatti, come sono, fra gli altri, pur le scuole, non può rinunciare a quella funzione etica, che è intrinseca alla sua stessa natura, e che egli solo, e non altri, è in grado di esercitare in modo veramente imparziale rispettoso d'ogni coscienza, epperò in modo veramente e universalmente umano. Lo Stato infatti o è la Giustizia o non è più nulla: o esprime nella Legge la volontà universale dei cittadini al di sopra dei loro interessi e delle loro particolarità sia di individui che di gruppi, e, naturalmente, in quanto esprime una tal volontà, la vuole, cioè la fa essere, la traduce in atti corrispondenti, oppure, se così non fa, esso non è più nulla, è un mostro, il più abbominevole, anzi, dei mostri. Ma se lo Stato è la Giustizia, esso non può rinunciare alla scuola, se esso esprime l'idea etica per eccellenza, non può abbandonarla dove e quando tale idea può essere impiantata e coltivata nelle coscienze: sarebbe come un tradimento verso se stesso, epperò verso la Società che

lo Stato organizza politicamente, che cioè organizza con la forza in vista, non tanto dei beni materiali, quanto degli ideali.

Ma l'idea etica che lo Stato rappresenta, e che gli crea il diritto, come gli impone il dovere, di tradurla nella organizzazione scolastica, merita di essere più attentamente esaminata. Anzitutto è evidente che essa esclude con precisa nettezza qualunque concezione di un ufficio puramente negativo o strettamente utilitario dello Stato, cioè esclude che lo Stato esaurisca il proprio compito nella tutela dell'ordine e della sicurezza e nella garanzia delle condizioni per le quali è possibile il soddisfacimento degli interessi materiali. Una giustizia in tal senso intesa non avrebbe in sè nulla di morale, e lo Stato che si facesse di essa ministro non avrebbe, in fondo, una autorità per farla rispettare, ma dovrebbe far ricorso alla forza, e ad essa soltanto per imporla.

Gli è che la giustizia eticamente intesa come funzione essenziale e norma suprema dello Stato risale a un principio più profondo, cioè al concetto dell'uomo, e di ogni uomo, come avente valore di fine in sè e come capace di svolgersi da sè. Giustizia infatti ha senso in quanto si riferisca a esseri spirituali, ciascun dei quali, in quanto ha valore di fine in sè epperò una dignità inalienabile, è uguale a ogni altro; e implica, d'altro lato, che ogni essere spirituale debba esser lasciato libero di svolgere la propria natura, essendo ogni invasione in questa o menomazione di essa già una diminuzione della dignità, epperò una ingiustizia. È evidente, adunque, che, se la giustizia venga intesa, non come la eliminazione degli urti o la bilancia degli interessi, ma come la legge imperativa, per cui lo Stato diventa autorevole e di cui si fa vindice e ministro, esso include necessariamente, come concetto superiore onde deriva, quello del valore incommensurabile della dignità umana e della libertà in cui e per cui tal dignità si manifesta.

Senonchè l'affermazione di un valore incommensurabile, cioè di un valore assoluto, non può, per un lato, esser fatta sulla base della esperienza, e postula, per un altro, un ordine di valori ideali che trascende qualunque dato sensibile: l'esperienza non ci dà che i valori relativi, cioè riferibili o comparabili gli uni agli altri, epperò permutabili fra di loro; il valore assoluto e incomparabile della dignità umana, quale è implicito nella giustizia, non ci può essere dato che dallo spirito stesso: esso è il divino ch'è in noi; e ci richiama quindi al mondo del divino, dal quale il nostro essere dipende per quanto ha in sè di essenziale e per quanto vi ha di essenziale nella vita. Se ora noi chiamiamo religiosa una tal dipendenza, potremo ben dire, senza tema d'errare, che la giustizia è legge di religione, e che lo Stato, compiendo la sua funzione etica nella scuola, cioè, coltivando e diffondendo l'idea della Giustizia, compie opera di educazione morale e religiosa.

Ma, si obietterà facilmente, tutta codesta è teoria astratta dello Stato, non dello Stato concreto e storico, dello Stato moderno, che si è proclamato e si afferma liberale, nazionale, laico: il suo liberalismo è vuoto di contenuto etico, il suo nazionalismo è angusto e deprimente dell'umanità, il suo laicismo è settario e antireligioso. E così ricompaiono le critiche, in forza delle quali si vuol negare allo Stato il diritto e la capacità di educare. Ma io dico che, liberalismo nazionalismo laicismo acquistano il loro preciso senso quando vengono intesi nella luce di quell'idea di Giustizia che abbiamo chiarita. Il liberalismo dello Stato allora non è passiva astensione da ogni intervento nell'azione degli individui, ma attiva cooperazione al riconoscimento pieno della dignità umana in tutti i rapporti sociali; il nazionalismo non è più soltanto affermazione della unità nazionale, come voluta dalla stessa legge di giustizia, ma integrazione della unità medesima nella internazionalità umana; e

il laicismo non è più fredda aconfessionalità, come voluta dal principio che impone il rispetto della coscienza, ma, nel medesimo atto, riaffermazione del divino come intrinseco alla stessa legge morale. E d'altra parte soltanto la scuola organizzata da un tale Stato può essere liberale nazionale laica; cioè ispirarsi con limpida coscienza al principio della libertà spirituale, fondare con piena coerenza interiore la unità nazionale, svegliare negli animi per una propria elaborazione il senso morale-religioso della vita. Qualunque altra scuola d'origine privata non può che accogliere dal di fuori (non produrre dal di dentro) tali principii, o contaminarli con l'intervento di altre idee direttrici e ispiratrici. La scuola privata appunto perchè tale, non può mettersi che per accidente, cioè per convenienza, per interesse, o per altri motivi siano pur anche nobilissimi, dal medesimo punto di vista della scuola di Stato, e magari anche gareggiare con essa per l'efficacia didattica, e per l'influenza sulle anime, ma non può sostituirla nello spirito, per il semplice fatto che l'una scuola non è l'altra.

II.

Intanto però, si incalza dagli oppositori dell'una e dell'altra parte, lo Stato italiano non è stato nulla di tutto codesto, e la sua Scuola ne ha rispecchiata l'anima; cioè, dicono gli uni (1), lo Stato ha creato una scuola più a beneficio della classe borghese che delle altre classi, e vi ha impartito un insegnamento verbalistico e rettorico più atto a preparare per le co-

---

(1) Cfr. P. F. Nicoli, *La scuola del popolo in Italia* (Bologna 1920, pagg. 8, 52, 56).

siddette professioni liberali che a foggiare un popolo nuovo di lavoratori; e, dicono gli altri, lo Stato ha creato una scuola dove a mano a mano ogni traccia di principio religioso è scomparso, ogni educazione morale si è andata attenuando, e le più nefaste dottrine vi hanno trovato asilo o tolleranza. E le critiche più aspre e le accuse più opposte si sono andate sempre più aggravando in una voluttuosa gara di demolizione della scuola dello Stato quanto più si facevano forti di successi politici le schiere dell'una e dell'altra parte. Così noi abbiamo sentito a volta a volta accusar la scuola ora di non sapere promuovere l'elevazione delle classi operaie ora, invece, di promuovere la rivoluzione sociale; ora di predicare il nazionalismo guerrafondaio, ora invece di aver preparata la disfatta militare; ora di rispecchiare nelle sue aule l'antagonismo delle classi sociali, ora di aver armata la mano del regicida; ora di favorire ovunque la conservazione della mentalità servile delle plebi, ora di scardinare in esse ogni principio d'autorità.

Alle quali critiche e accuse tutte le altre si sono aggiunte, appoggiate alla parola or di questo or di quello studioso o positivista o idealista, o credente o miscredente, tutte le altre critiche, dico, che riguardano il metodo di insegnamento, il governo delle scuole, l'ordinamento didattico. Insegnamento meccanico e verbalistico, indulgenza caotica nella valutazione del profitto, disciplina rilassata e quasi nulla nella scolaresca, affollamento eccessivo delle classi, abbassamento generale della cultura, smarrimento di ogni senso d'idealità, sono rimproveri che in modo or più or meno acerbo si sentono da un pezzo muovere contro la scuola di Stato, tanto primaria che media, nonchè, con qualche graziosa variante, contro la superiore. E fu gridato al fallimento della scuola, così come una volta si era gridato al fallimento della scienza; e si trovarono pappagalli numerosi pronti a

ripetere il grido, travolgendo in una sola sommaria condanna maestri e scolari, la scuola e lo Stato, l'opera didattica e la finalità educativa. Spettacolo insigne della leggerezza con cui in Italia si giudicano e condannano, sotto l'impeto delle passioni politiche, istituzioni nazionali sorte per ispirazione di menti superiori, tradizioni secolari di cultura, sforzi generosi di legislatori e di studiosi, opere che hanno per non piccola parte contribuito alla elevazione civile del popolo!

Ora io non negherò che ci sia molto di vero e di giusto nelle critiche accennate; ma voglio anche dire e dimostrare che molto più vi è in esse di ingiusto, cioè di infondato e di partigiano.

È evidente anzitutto che non può essere presa sul serio l'affermazione che attribuisce alla scuola la responsabilità di speciali avvenimenti civili o politici o militari, la cui determinazione va tutta ricercata nelle circostanze di fatto obiettive o soggettive che li accompagnarono, tanto è ciò vero che avvenimenti civili o politici o militari di natura perfettamente opposta si potrebbero, con altrettanta parvenza di ragione, attribuire alla medesima azione della scuola. Se Vittorio Veneto dista di appena un anno da Caporetto, quale de' due avvenimenti dipende dall'azione della scuola? O ambedue o nessuno dei due. In verità è così: nessuno dei due. L'azione educativa della scuola può essere indubbiamente grande in quanto crea, negli anni della formazione spirituale, un complesso di motivi o dà alle menti una piega che hanno potere di resistenza notevole nella vita ulteriore; ma non potremo nasconderci che tale azione va incontro alla influenza contraria o deprimente o corrompente o sviante di moltissime altre forze, tanto più possenti ora che in passato, non solo perchè esse son cresciute di numero e di complessità, ma anche perchè si è con l'educazione stessa sviluppato il senso critico poggiante sulla libera attività personale. Co-

sicchè, se l'azione educativa della scuola, la quale purtroppo si arresta per la grandissima maggioranza dei cittadini ai primi anni della vita, non venga continuata e fiancheggiata da un'analoga azione nel periodo successivo, se, soprattutto, non venga continuata da quell'opera di autocritica e di autocorrezione, diretta da sani e generosi criterii ideali, nella quale consiste la vera educazione, non c'è possibilità di ammettere che essa resista alla molteplicità delle azioni contrarie entro le quali lo spirito della gran moltitudine si trova attanagliato successivamente. La scuola è un grande, un prezioso, un provvidenziale istituto della società, e tutti lo dobbiamo aver molto caro e dedicarvi le nostre migliori energie per migliorarlo sempre più, migliorando in esso noi stessi; ma non dobbiamo pretendere da esso quel che esso non ci può dare; non dobbiamo pretendere che la scuola redima il popolo e lo elevi a forme sempre più alte e pure di vita civile, quando la produzione libraria continua a essere per gran parte o stupidamente frivola o scandalosamente impura, quando il teatro e il cinematografo esercitano seduzioni malsane e corruttrici, quando i comizi pubblici, elettorali o non elettorali, dell'uno o dell'altro partito, sono quasi sempre palestra di oratori sgangherati di mente o perversi di cuore, quando il giornalismo, e ben di spesso, dà esempio di linguaggio fazioso, di interessata alterazione del vero, di torva passione speculante sugli istinti selvaggi dell'odio e della cupidigia, sulla ignoranza o cecità della gente che legge ma non pensa, che strepita ma non ragiona.

Limitiamoci, dunque, modestamente a considerare la scuola in se stessa, nel suo organismo e nel suo spirito. E primieramente nel suo spirito: il quale non può non essere, se la scuola deve appartenere allo Stato, quello medesimo dello Stato, cioè, secondo quanto ho detto e spiegato, liberale nazionale laico: assertore della libertà come principio fondamentale

direttivo della formazione dello spirito, assertore della nazionalità come principio della organizzazione sociale entro i limiti dello Stato, assertore della laicità come principio della ricostruzione etico-religiosa dello spirito (1). Non si capisce quindi come nella scuola dello Stato possa compiere ufficio di educatore chi non sia stato preparato ad accogliere e non faccia proprii con tutta la forza della onesta coscienza quei tre principii fondamentali, onde la scuola si nutre e opera come organismo spiritualmente vivo. Non si capisce come possa credere di compiere opera educativa in un istituto di tal natura chi non costituisce con esso, per la identità dei principii vissuti, una sola unità; nè si capisce come a lui la stessa onesta coscienza che gli suggerisce, per avventura, principii opposti o diversi, non gli faccia sentire tutto il disagio morale della propria posizione; nè si capisce infine come si possa un tal caso di coscienza risolvere con il sotterfugio di una duplice distinzione cavillosa e insincera: quella cioè, fra istruzione, che potrebbe essere data in modo, si dice, obbiettivo o neutrale, ed educazione civile, cioè morale, che potrebbe non esser data, o può esser data con principii d'accatto; e l'altra distinzione fra il maestro che nella scuola dello Stato serve fedelmente, cioè onestamente, lo Stato, e il cittadino che fuori della scuola lo rinnega e lo demolisce. Non è forse qui in codesta situazione insincera epperò immorale di parecchi (non dirò di molti) maestri e professori una delle cause più profonde e più possenti della eventuale inefficacia educativa della scuola? Il deplorato, e ben giustamente deplorato, male della rettorica, cioè della gonfiezza e della artificiosità onde si esprimono sentimenti e pensieri non veramente posseduti e vissuti

---

(1) Cfr. mia op. *Elementi di pedagogia*, vol. II: *La teoria dell'educazione*, pag. 422 e sgg. (Milano, Hoepli, 1918).

nell' intimo dello spirito, è tenue cosa in confronto della aperta contraddizione, talvolta dissimulata a fatica, talvolta sfacciatamente confessata e, anzi, praticata in atti esterni, fra il proprio convincimento di cittadino e la propria azione di maestro. Non si dovrebbe, dunque, cominciar di qui la riforma della scuola di Stato, cioè da un appello agli stessi maestri, perchè mettano in armonia la loro coscienza di educatori con i principii ideali a cui la scuola dello Stato è informata, e traggano così da tale armonia interiore la più alta e serena ispirazione per compiere il nobilissimo ufficio, e le forze per durare in esso, come in una missione sacerdotale, qualunque siano gli eventi esterni, e l' impulso a elevare continuamente se stessi in un'opera diritta e limpida di autocorrezione?

Ma vediamo ormai la vita interna della scuola di Stato e le critiche che le si muovono. Qui ci riferiamo in modo speciale alla scuola media, che è, in confronto della primaria, organismo didatticamente più complicato e delicato. Ora, a prescindere da quelle minori ma pur gravi critiche che si possono muovere contro qualunque istituzione scolastica, dove il maestro non sappia avvivare con la freschezza della cultura e l'amoroso zelo di educatore la materia morta dei programmi e dei libri, si può dire, che le principali critiche rivolte all'ordinamento interno della nostra scuola media di Stato, o sia classica o tecnica o normale, riduconsi a queste tre: abbassamento del criterio di valutazione del profitto, molteplicità ed eterogeneità delle materie d' insegnamento, affollamento eccessivo delle scuole e delle classi! E sono critiche fondatissime, nelle quali dobbiamo tutti sinceramente convenire.

È vero che il criterio di valutazione del profitto si è andato costantemente abbassando dai tempi in cui una promozione senza esami si concedeva a quegli alunni che avevano una media di nove decimi nelle materie fondamentali, quali l' italiano, il latino,

o l'italiano e la pedagogia, e non meno di otto decimi in tutte le altre, ai giorni nostri in cui la stessa promozione è concessa, con una larghezza che è reato, non pure a quelli che hanno conseguito il sei nelle prove trimestrali di qualunque materia, ma anche a coloro che sono rimasti, nella dimostrazione della loro cultura, oscillanti fra la disapprovazione piena e la indulgente approvazione. Come non doveva abbassarsi in tali condizioni il livello della cultura, il rispetto della scuola, la serietà dello studio? La votazione, che è, nella mente del maestro, il segno del profitto, diventa quasi sempre nell'animo dello scolaro uno dei moventi dello studio, nè c'è da stupirsene o da sdegnarsene, perchè ciò risponde alla psicologia naturale della fanciullezza e dell'adolescenza, e l'educatore può accortamente servirsi di tale motivo come di un punto di partenza per quella evoluzione spirituale, in cui poi il movente iniziale si attenua e scompare per lasciar posto alla valutazione dello studio e della vita intellettuale per il suo pregio intrinseco. Ma è del pari evidente che, se il movente è dato da un fine prossimo e facilmente conseguibile, si ingenera nell'animo dell'educando una scarsa stima dello studio a cui egli viene chiamato, si attenua in lui lo sforzo dell'ascesa, si favoriscono, in fine, i valori più bassi a scapito dei più alti e più promettenti. Nessuna meraviglia quindi che in tali condizioni di cose (in cui la promozione senza esame, che dovrebbe essere il contrassegno del valore eccezionale, diventa la norma dei valori anche mediocri, e l'esame, che dovrebbe essere il cimento comune della maggioranza, diventa l'ancora di salvezza de' peggiori) nessuna meraviglia, dico, che la scuola di Stato, anche quando essa sia bene organata e in essa si insegni con sapienza e con amore, sia caduta in grande discredito e offra il fianco agli strali de' suoi o maligni o interessati denigratori.

Nè priva di fondamento è la seconda osserva-

zione critica, quella che riguarda la molteplicità ed eterogeneità degli insegnamenti. Qui il rimprovero, per quanto tocchi anche la scuola classica, che ha perduto alquanto, nel corso degli anni più recenti, della purezza originaria della sua linea, si riferisce specialmente a due tipi di scuole che sono sorti sotto l' impulso dei bisogni moderni, cioè la scuola tecnica e la scuola normale. Tanto nell'una che nell'altra gli insegnamenti letterari e storici si trovano accanto a quelli scientifici, e questi a quelli d' indole pratico-utilitaria, messi tutti sul medesimo livello, affidati ciascuno a uno speciale docente, non unificati tra di loro, nè ciascuno in se stesso, da una ragione centrale e superiore.

Io non userò parole grosse nè frasi reboanti per definire codesti due istituti, dirò soltanto che la più grave conseguenza che da tali ordinamenti deriva è la dispersione della mente dell'educando nei frammenti del sapere e la sua concentrazione sul lato meno nobile di esso, cioè sulle applicazioni pratiche; dal che in fine deriva la mancanza di una reale efficacia educativa dello spirito, cioè la impotenza della scuola nell'imprimere alla mente una salda organicità di costruzione, e nell' infonderle quella sicura e alta considerazione della scienza e della vita, onde si contrassegna lo spirito veramente educato. Non bisogna però dimenticare, se vogliamo essere giusti, e non irosi, critici, che le scuole tecniche e le normali sorte, come ho detto, nell'età moderna sotto l' impulso dei bisogni nuovi, corrispondono, nel loro processo di formazione e nel loro ordinamento interno, a due reali motivi che si son fatti sempre più fortemente sentire: alla moltiplicazione delle scienze positive e delle loro benefiche applicazioni nei varii campi della vita, e alla richiesta di sapere pratico-professionale da parte di tutte le classi sociali, ma principalmente della piccola borghesia e del proletariato. Le scuole tecniche e le normali si son così formate con un processo, dirò, ana-

litico per sovrapposizioni di elementi, a mano a mano che lo Stato avvertiva il sorgere di nuove esigenze, e cedeva ad esse senza chiedersi nè quale fosse il loro fondamento nè quale il loro grado di valore in confronto delle altre, nè quale il principio unificatore della scuola. E dei due istituti quello che rivela più gravi le conseguenze di una tal genesi è la scuola normale, sia perchè qui la natura stessa del fine educativo importerebbe la necessità di una più possente e più vigile impronta direttiva ideale, che invece nella nostra scuola normale manca quasi completamente, sia perchè essa scuola rappresentando quasi l'istituto tipico per l'educazione femminile, raccoglie, in modo più evidente di ogni altra, allieve della più diversa origine sociale e formazione spirituale, sia infine perchè la stessa natura dell'ingegno femminile richiederebbe un'energica difesa contro le tendenze diffusive e dispersive della mente. Insomma lo Stato trovandosi dinanzi a forti e urgenti esigenze della vita sociale ha creato alla meglio e senza un pensiero direttivo ben meditato due tipi di scuole, le quali hanno assoluto bisogno di essere sottoposte a severe e larghe riforme.

Ma qui ci si affaccia la terza grave osservazione critica: l'affollamento eccessivo delle scuole e delle classi. Il quale è verissimo, e trae seco tutte le ben note conseguenze funeste: la moltiplicazione delle classi aggiunte, il reclutamento di personale insegnante senza le garanzie del concorso e con la maggiore mobilità di destinazione da una scuola all'altra, da una classe all'altra, da un insegnamento all'altro, la impossibilità per parte del docente di affezionarsi a una scolaresca e ad una scuola, di vigilare con simpatica attenzione sui proprii alunni, di esercitarli con metodo, di seguirli negli studii, di comprenderne l'anima. Se noi, però, esaminiamo un po' più da presso il fenomeno, che ha assunto ormai proporzioni e linee di molta gravità, potremo meglio avvertirne i caratteri e scoprirne le cause.

Già anzitutto è noto che il maggior aumento della popolazione scolastica si ebbe nelle scuole tecniche, dove si va dai 2200 alunni del 1861 ai 66.693 del 1910-11; negli istituti tecnici, dove si va dai 1231 alunni dello stesso anno ai 20.952 del 1910-11; nelle scuole normali che sono, per la parte femminile, di recente istituzione e che avevano raggiunto i 18234 alunni nel 1910-11; laddove per i ginnasi si va da 7221 a 32.497, e per i licei da 3015 a 12.765 (1). Onde si può dire che, se in questi due ultimi istituti la popolazione si è poco più che quadruplicata, negli altri è diventata quasi venti e anche trenta volte maggiore. Il qual fatto può bensì dipendere in parte da quell'abbassamento del criterio di valutazione del profitto che ho prima lamentato, ma dipende assai di più sia dall'aumento stesso della popolazione del Regno, che dai 25 milioni del 1861 è salita a quasi 35 del 1911 (2), sia dalla sempre crescente domanda di istruzione da parte della media e piccola borghesia e del proletariato. Cosicchè il fenomeno, se è grave per le sue conseguenze didattico-educative, è una splendida attestazione della vitalità civile del nostro popolo, al quale lo Stato, questo aspramente criticato e vilipeso organismo statale, ha saputo, sia pure in modo farraginoso e imperfetto, dare una pronta soddisfazione. Vorrei sapere che cosa avrebbero saputo fare le iniziative private, abbandonate a se stesse, senza la potenza e la direttiva dello Stato, per soddisfare alle rapidissimamente crescenti domande di istruzione delle moltitudini! Vorrei sapere con quale lentezza vi avrebbero provveduto specialmente nelle regioni di maggior povertà e di minor sviluppo civile, con quali criteri di particolare, se non anche di egoistico, interesse!

---

(1) Boll. Uff. Ministero P. I., 1912.
(2) De-Agostini, *Calendario Atlante,* 1914 e 1920.

Siamo giusti, adunque, anche nelle critiche, se vogliamo essere ascoltati e compiere opera di bene, altrimenti costruiremo sulla sabbia o distruggeremo tutto senza ricostruire nulla.

III.

Rimanendo adunque fermo il principio che lo Stato non può rinunciare alla funzione scolastica-educativa, è da chiedersi ora come possa, tenendo conto delle critiche accennate e delle connesse considerazioni, soddisfare degnamente al compito suo.

Prescindiamo per ora dalla scuola primaria, di cui tuttavia la sana costituzione, il retto funzionamento, la massima diffusione sono strettamente collegati con la vita politica non solo, ma con la intellettuale, morale ed economica del popolo; e fermiamoci a considerare la scuola media.

La linea centrale di essa è data indubbiamente dalla scuola classica, nella quale la finalità educativa è dominatrice, si persegue con diritto pensiero per un lungo periodo di tempo in corrispondenza con il fervido svolgersi dell'attività dell'educando, e si consegue con un organico sistema di adatti insegnamenti. In essa più largamente e più efficacemente che nelle altre scuole lo Stato ha il dovere di imprimere il suggello della propria natura ideale, epperò di costituirla con serietà e purezza di intenti, di vigilarla con gelosa cura, di mantenere alto il credito e profonda l'azione educativa nella nazione. Per tutto questo è necessario non solo eliminarne ogni infiltrazione d'origine utilitaria e accentuarne l'impronta ideale, ma anche rialzarne con austera esigenza il criterio di valutazione del profitto intellettuale e in genere di tutta la vita morale dell'educando, in modo che que-

sto trovi nella scuola una severa disciplina atta a rinvigorire i forti e i volenterosi, a eliminare i deboli e gli ignavi. Allora il problema dell'affollamento delle scuole classiche, a cui oggi accorre, come fu detto con frase certo eccessiva, una clientela plebea, si risolverà da sè: i plebei (s'intende i plebei di animo, non di origine sociale, epperò anche i plebei del ricco e del patrizio vulgo) ne saranno naturalmente allontanati, non vi troveranno nulla che li soddisfaccia nelle loro mire utilitarie, nelle loro abitudini di mollezza e di pigrizia, nella loro stessa bassezza di doti e attitudini spirituali. E la scuola diventerà, come è in essenza, aristocratica nel miglior senso della parola, cioè fatta per i migliori, nè sarà d'uopo ricorrere a violente e capricciose soppressioni, le quali possono togliere l'alimento alla vita ideale della cultura proprio là, come per esempio nelle piccole cittadine, dove il raccoglimento può essere più profondo e lo studio più intenso, per concentrarlo altrove, come per esempio nelle grandi città popolose e industriose, dove la dissipazione delle menti e la corruzione dei cuori può essere maggiore e più facile. Oh! lasciate che io rievochi qui con tenero rimpianto non solo il piccolo ginnasio-liceo della mia Vigevano, dove studiai fanciullo e giovinetto e tornai insegnante, ma pur quelli modesti ma raccolti e buoni di Voghera, di Potenza, di Sondrio, di Vicenza, dove si parlava a pochi scolari amorosamente intenti, e si viveva con loro una vita di nobili esaltazioni, e si poteva di essi, ad uno ad uno conosciuti, con buon fondamento pronunciar giudizio di merito e pronosticare i successivi progressi nella vita! Dove saranno da istituire le scuole modello, se la scuola-modello è fatta non per decreto ministeriale, ma per il felice concorso spontaneo delle forze spirituali che son messe in rapporto e in ambienti favorevoli al loro mutuo spiegarsi? Non basterà a costituire le buone, le operose, le idealmente fervide scuole classiche di Stato la stessa severità dei

loro lineamenti, il giusto rigore dei criteri direttivi, la nobiltà dei docenti che vi son chiamati a compiere una grande opera di educazione nazionale e umana? Che se lo Stato volesse un giorno per male intesa democrazia rinunciare al governo della scuola classica o ridurlo entro modesti confini, sarebbe come un atto di suicidio dello Stato medesimo, una resa a discrezione nelle mani di coloro che deprezzano i valori più alti e le attività disinteressate dello spirito a profitto dei valori più bassi e delle attività prettamente utilitarie. Consolidare, adunque, si deve la scuola classica di Stato elevandone il prestigio e affinandone l'azione con i severi e ben disciplinati ordinamenti interni.

Il problema è, in un certo senso, più difficile per riguardo alla scuola tecnica e alla normale.

Per rispetto alla prima si può esser certi che un maggior rigore nel criterio di valutazione del profitto non varrà a far diminuire di molto l'affollamento delle scuole e delle classi, il quale è determinato da cause profonde e immanenti alla vita nazionale, nè gioverebbe in fine agli scopi stessi della scuola, la quale non è rivolta tanto alla formazione di un'eletta spirituale quanto alla preparazione e all'addestramento immediato delle moltitudini per le molteplici vie della attività pratica produttiva di ricchezza e, in genere, di beni sensibili. Ma all'affollamento, che è causa di tanti mali per la vita disciplinare, didattica e morale della scuola tecnica e dell'istituto tecnico, si può portar rimedio con un provvedimento, che è consentaneo allo stesso processo di differenziazione, onde tali scuole son sorte, e alla finalità che le caratterizza. Si tratta cioè per lo Stato, di favorire le iniziative locali per la creazione di scuole tecniche e professionali, dominandole per un lato con i principii direttivi che son proprii della vita statale, corrispondendo, d'altro lato, in modo sempre più perfetto alle esigenze pratico-realistiche delle classi so-

ciali, a cui la scuola deve soddisfare. Così, lungi dall'avere un solo tipo di scuola tecnica ugualmente diffuso in tutte le regioni, epperò tale da attrarre in una caotica convivenza gli elementi più diversi, occorre foggiare tanti tipi di scuola quanti sono i nuclei sociali variamente caratterizzati dai bisogni, dalle consuetudini e abilità di vita: se la scuola tecnica di tipo commerciale è la più largamente diffusa e la più spaventosamente affollata, essa potrà diradarsi di numero, assottigliarsi di scolaresca, migliorarsi nella vita interna, quando accanto ad essa si istituisca non soltanto la scuola di tipo agricolo o industriale, ma anche quella di tipo marinaio e bancario, alpino o minerario, meccanico o artistico, in modo che la popolazione scolastica bene distribuendosi acquisti una certa omogeneità in se stessa, intensifichi la coscienza della propria finalità, epperò si vada quasi da sè disciplinando in un lavoro didattico concentrato e diritto e in una seria opera educativa. Naturalmente tutto questo richiede, non pure una grande larghezza di mezzi da parte dello Stato, il quale per altro è l'unico che possa (quando le condizioni del Paese si rifacciano normali e normalmente operose) raccoglierli e disporli con equità di giudizio, ma anche una sapiente opera di organizzazione didattica della scuola tecnica in modo che essa non presenti più quella incomposta congerie di insegnamenti e di insegnanti, che abbiamo lamentata, ma, pur rivolta a' suoi particolari fini realistici, si organizzi tuttavia intorno a un proprio centro e inserisca la stessa minore finalità empirica nella più alta vita sociale civilmente progressiva.

Una particolare considerazione richiede la scuola normale, che è, quasi direi, intermedia fra il tipo classico e il tecnico. Non veramente professionale, perchè la professione del maestro, a cui essa vorrebbe preparare, è totalmente diversa da quelle di natura realistico-utilitaria a cui le scuole tecniche si riferiscono; ma piuttosto essenzialmente educativa, perchè formare un

maestro vuol dire sopra tutto formare un uomo, essa soffre, e forse più d'ogni altra, dei medesimi mali che abbiamo lamentati: incoerenza didattica interiore, assenza di un alto spirito unificatore ed elevatore della vita e delle discipline, eterogeneità di alunni, affollamento di classi. — Come rimediare a tutto codesto? Anzitutto anche qui con un energico richiamo a maggior severità degli studi, e a più elevato criterio di valutazione del profitto; ma poi con una seria e radicale riforma di tutto l'istituto magistrale sulla base di alcuni principii essenzialissimi, che sono: primo, la formazione d'una larga cultura generale che, pur non escludendo qualche insegnamento artistico-pratico, lo investa del medesimo spirito informatore di tutta la scuola; secondo, la organizzazione della cultura e della pratica specificamente magistrale intorno a un insegnamento pedagogico filosofico, che sia la illuminazione della stessa coscienza umana dell'alunno in rapporto con la finalità educativa (1). Il maestro, che

---

(1) Un piano di riforma della Scuola Normale su base umanistica io sviluppai in una relazione alla *Società per gli studii pedagogici* di Torino in seduta 10 febbraio 1918. Le conclusioni di quella mia relazione erano le seguenti:

I.

Criterii di riforma:

1° organizzare una scuola che sia un istituto pedagogico *uno,* imperniato intorno a qualche principio fondamentale, ampio e ricco abbastanza da comporre una sana e alta funzione educativa; 2° preparare un maestro che per cultura, attitudini e coscienza risponda ai bisogni della educazione del popolo libero e lavoratore; 3° aprire al maestro, in base alla sua preparazione, la possibilità di un progressivo arricchimento della sua cultura ed elevamento della sua dignità e funzione sociale.

II.

In base a tali criterii propongo un *ginnasio-liceopedagogico* così costituito:

a) un quinquennio di cultura generale linguistico-letteraria (italiano-latino; senza greco), fiancheggiata e nutrita da insegna-

la scuola normale deve preparare per la nuova nazione italiana non deve essere nè il modesto e pedestre esercitatore del fanciullo nelle prime abilità del leggere, dello scrivere, del conteggiare, nè il meccanico ripetitore di poche nozioncelle slegate e infracidite, ma l'uomo sufficientemente colto e nobilmente ispirato, che trovi nella propria cultura sèmpre viva e rinnovantesi gli impulsi e i criteri direttivi per compiere il proprio ufficio nella scuola aprendo le anime alle gioie pure della verità e della bellezza e al libero e sereno esercizio del bene. Ora, una scuola normale indirizzata alla formazione di tale maestro, epperò organicamente costituita, informata a esigenze schiettamente ideali, austeramente disciplinata non può non eliminare da sè, per un processo naturale di selezione, tutti gli elementi che o non sentano il

menti realistici-pratici (geografia, aritmetica, scienze; disegno, lavoro, ginnastica, canto);

b) un biennio di cultura e preparazione pedagogica (concetto filosofico dell'educazione atto a porgere il principio direttivo dell'opera del maestro e a formarne la coscienza umana), fiancheggiata anch'essa da insegnamenti scientifico-tecnico-pratici (storia, scienze sperimentali, lavori), e cimentata, nel secondo anno, alla esperienza del tirocinio.

III.

Dato il fondamento letterario-classico e filosofico-pedagogico del maestro, egli, che non è un professionista tecnico, ma un formatore di coscienze, può essere avviato ai gradi più alti della cultura universitaria; e allora si può per esso:

a) istituire una laurea in pedagogia, parallela a quella in filosofia (sezione pedagogica e sezione filosofica della facoltà di filosofia), la quale abiliti all'insegnamento della pedagogia nel liceo pedagogico;

b) istituire l'abilitazione agli uffici didattici direttivo e ispettivo dopo il primo biennio universitario, dando così una posizione e una fisionomia universitaria più netta all'attuale *Scuola di perfezionamento per i licenziati dalle Scuole normali.*

fascino di quella idealità educativa o mirino ad altri più sensibili e più facilmente conseguibili fini. Anche qui dunque, lo sfollamento delle scuole e delle classi, pur dovendo appoggiarsi in parte sulla moltiplicazione delle scuole stesse, troverà però un grande appoggio nella stessa riforma dell' istituto magistrale, che da tanto tempo si attende dallo Stato, e che lo Stato solo può e deve compiere.

IV.

E quando lo Stato, che è la Nazione stessa organizzata politicamente, abbia riordinato tutto il proprio sistema scolastico, dalla scuola elementare, che costituisce la base comune di tutta quanta la vita nazionale, alla media classica, che è rivolta alla conservazione e alla trasmissione dei valori più alti dello spirito, alla tecnica e professionale che nelle sue varie forme alimenta e promuove l' incremento dei beni sensibili, e alla magistrale, che provvede alla ininterrotta trasfusione dei beni spirituali e civili nelle nuove generazioni, e infine all' istituto superiore, che nella, quasi direi, infinita ramificazione scientifica del sapere e dell'agire promuove e accresce la ricchezza e la potenza nazionali; e quando lo Stato in tutto questo vasto sistema di istituti fra loro bene organati e bene rispondenti ai varii bisogni sociali riesca a trasfondere l'anima propria, che non è chiusa nelle angustie settarie nè svapora nelle aride infinità delle astrazioni nè aderisce alle mortificanti esigenze del nudo interesse empirico, ma è serena nel suo liberalismo, umana nel suo nazionalismo, religiosa nel suo laicismo, allora si potrà forse dire che la libertà dell' insegnamento e la libertà della scuola vengano negate o diminuite? La proposizione sarebbe vera

quando lo Stato, nell'atto medesimo di aprire le sue scuole e di dare il proprio insegnamento, vietasse ad altri, o siano individui o siano gruppi, di insegnare quel che essi credano e di aprire le scuole che credano. Ma, lungi dall'essere così, le cose stanno precisamente in modo opposto. Nello Stato italiano, quale noi da lunghi anni conosciamo, la libertà d'insegnamento fuori della scuola statale è massima e sconfinata: non solo il cristianesimo, il cattolicismo e l'ebraismo, ma il comunismo e il bolscevismo e l'a narchia si possono liberamente insegnare da chiunque e da qualunque cattedra, dal giovinetto bocciato alla licenza ginnasiale e dal propagandista brevettato, dal giornale e dalle riviste, dal pergamo e dalla tribuna; e si può ben dire, a onore del nostro Paese, che negli stessi istituti universitarii statali la libertà d'insegnamento non ha restrizioni nè controlli. In questo campo credo che in nessun Paese nè del vecchio nè del nuovo o del nuovissimo continente, nè del passato nè del presente nè, forse, del futuro siasi mai arrivati, non dico più in là, ma neppure al punto a cui siam giunti noi. Che, dunque, si vuole? Che lo Stato rinunci, esso, al proprio diritto di insegnare, per lasciarlo esclusivo a' suoi nemici? Forse a tanto ci voglion essi condurre?

Ma, si soggiunge, non di questo si tratta: non della libertà d'insegnamento, bensì della libertà della scuola. La quale, si dice, se non è negata, è fastidiosamente e ingiustamente limitata e controllata, con danno delle geniali e libere iniziative, del fervido moto delle idee, della feconda espansione d'ogni corrente spirituale, degli stessi interessi e diritti dei privati cittadini, e dei padri di famiglia in ispecie. Ora, qui mi pare siano da considerare distintamente tre aspetti del problema, che si presenta a prima vista molto semplice e che è, invece, notevolmente complesso. Il primo aspetto è quello dei vantaggi che si ritiene debbano derivare allo stesso progresso edu-

cativo dalla libertà della scuola, epperò dalla iniziativa privata, la quale è sempre stata, come la storia insegna, l'artefice e l'antesignana d'ogni audace innovazione benefica. Nel che sono io il primo a convenire, osservando però insieme che tale iniziativa, appunto per il suo carattere o filantropico o scientifico o religioso sempre disinteressato, non vedo in nessun modo che sia negata o limitata da un sistema scolastico organizzato da uno Stato liberale. Gli è anzi soltanto lo Stato liberale in grado di garantire la piena libertà di tali iniziative, le quali (e anche qui la storia insegna qualcosa) sarebbero sospettosamente vigilate e forse anche intralciate, se non soffocate, da uno Stato che non poggiasse sul rispetto della libertà di tutti i cittadini, di qualunque classe, di qualunque Chiesa, di qualunque partito.

Il secondo aspetto è quello dei vantaggi che verrebbero a tutte le scuole, compresa quella di Stato, dal regime della più completa libera concorrenza; la qual tesi, per essere presentata nella sua vera essenza e chiarezza, deve prescindere da un aspetto pure molto importante, cioè dalla superiorità che ad alcune scuole può derivare dal conferimento dei diplomi, e metterle tutte, per tal riguardo, sul medesimo livello. Orbene, qui è da chiedersi se non sia vero però che in un tal regime, dove le scuole migliori saranno quelle meglio provvedute di gabinetti, musei, palestre, biblioteche, e illustrate dai più dotti e valenti insegnanti, esse saranno anche necessariamente riservate alla parte più doviziosa (se anche più plebea) della Nazione; a meno che non intervengano poteri occulti a sostenere lautamente, anche a beneficio dei meno abbienti, le spese della scuola: nel qual caso o lo Stato dovrà cedere il campo dinanzi a forze economiche, che per avventura sono maggiori di quelle di cui egli può disporre, e ciò con rinunzia dei principii stessi che lo Stato rappresenta, oppure lo Stato vorrà per impegno d'onore sostenere la concorrenza,

e questa non potrà a meno di assumere il carattere d'una lotta: il che massimamente nuocerebbe alla dignità dello Stato e alla pace sociale.

Il terzo aspetto, che è il più comunemente noto, è quello dato dal diritto e dall'interesse dei privati cittadini e precisamente dei padri di famiglia, i quali, si dice, devono potere per i proprii figli scegliere liberamente quell'insegnamento e quella scuola che più loro piaccia. Or non sarò io disposto a negare e a limitare un tal diritto dei padri: io che nell'orbita della mia casa cioè in quanto padre, indirizzo l'educazione de le mie figlie così come voglio, e allontano da loro quelle influenze che credo maligne, e consento loro quei rapporti e quegli esercizi che credo benefici. Ma, a prescindere dal fatto, pure importantissimo, che il padre è anche cittadino, cioè partecipe d'un dovere e di un diritto proprio della nazionalità a cui appartiene, e della quale pertanto deve, sotto pena di esserne spiritualmente espulso come un disertore, risentire in sè la vita; rimane sempre da chiedere se non sia possibile in uno Stato liberale avviare i proprii figli in quell'altra scuola non appartenente allo Stato, che sia più rispondente alle proprie o credenze o convinzioni o esigenze. Nessuno può dire che la cosa non sia possibile: in Italia, come è ben noto, è possibilissima, perchè nessuna persona, nessun ente, nessuna associazione è *a priori* privata dallo Stato, che è l'organo del diritto, della facoltà di aprire e tener scuole. Ma, si soggiunge, tale libertà è solo apparente, perchè (e qui compare la questione del conferimento dei diplomi, a cui sopra accennai) in realtà i diplomi al termine d'ogni periodo di studii, al pari dei titoli professionali, son conferiti dallo Stato nelle sue scuole, per mezzo de' suoi insegnanti, con i suoi criteri e metodi, e in tali condizioni gli alunni delle scuole private sono in istato di inferiorità. Ora io non starò a dimostrare che in fatto tale condizione di inferiorità non esiste; bastandomi di rilevare che essa in linea di diritto

non deve esistere, perchè studenti di scuola privata e studenti di scuola pubblica sono messi sullo stesso livello di fronte al giudice: così almeno vuole la stessa legge ideale dello Stato. Piuttosto osserverò un'altra importante cosa, ed è che la libertà reclamata risulta, dunque, esser richiesta, non per il valore intrinseco dell'istruzione e dell'educazione che si vuol dare all'alunno, ma per il diploma che gli si vuol far conseguire; il che porterebbe alla naturale conseguenza che si dovrebbe spogliare lo Stato pur del diritto di conferire diplomi, abilitazioni, titoli. Ma allora, come si vede, il problema non riguarda più le scuole, ma investe tutta quanta l'attività e la ragion d'essere dello Stato, e rivela ancora una volta quell'atteggiamento antistatale, che io ho deplorato fin da principio come la vera profonda motivazione di tutta la polemica odierna.

Vogliamo dunque rimaner fedeli al concetto e al fatto dello Stato liberale nazionale laico, entro cui la civiltà moderna è sorta e fiorisce? Vogliamo, salvando e corroborando lo Stato, intendere pure di salvare contro tutti i pericoli delle agitazioni insane o insidiose il tesoro dei beni spirituali e materiali che i nostri padri ci tramandarono e che noi accrescemmo con tanto sacrificio di sangue, tanto splendor di gesta, tanto fervore di fede?

Ebbene cominciamo a difendere contro tutti i suoi nemici la scuola dello Stato, la quale, pur con tutte le sue deficienze e i suoi reali e gravi vizii, è ancora un organismo nobilissimo, informato ad alti principî ideali, capace di effondere largamente intorno a sè benefici inestimabili. Volerne una riforma pronta e severa che ne elevi il prestigio e ne purifichi e accresca l'azione educativa è certo fondamentale esigenza; ma non bisogna spinger la critica fino al punto di prestare il fianco ai suoi avversarii, di minarne la solidità, di lasciarne discutere o negare il diritto e le benemerenze. Come lo Stato ha bisogno di sapienti

e larghe cure riformatrici, ma deve essere gelosamente salvaguardato nella sua compagine, nella sua forza e autorità contro tutti i foschi e perversi dilaniatori suoi, così è della scuola. Difendere questa e serrarlesi intorno come figli riconoscenti, come amici fidi è dovere supremo dell'ora presente, di noi maestri ed educatori; ai quali è per tal modo riservato il dolce compito e l'alto onore di continuar nelle forme richieste dal momento, la grand'opera di fondazione dell'Italia moderna. Insegnanti, educatori, all'opera: difendendo e migliorando la scuola dello Stato italiano, difendete e migliorate lo Stato, consolidate ed accrescete l'Italia!

Alcuni aspetti del problema dell'educazione nel Risorgimento Italiano.

I.

Il Risorgimento politico d'Italia, del quale la grande guerra fortemente combattuta e gloriosamente vinta segnò il coronamento magnifico, è uno dei fatti più meravigliosi della storia di tutti i tempi. Che un volgo da secoli calpesto e deriso, frantumato in staterelli l'un dell'altro invidi e sospettosi, serrato fra le morse dell'Austria grifagna e del Borbone corruttore, privo di credito e d'appoggi presso le altre nazioni costituite d'Europa, avvezzo a sapersi dominato compro venduto, invano più volte alla riscossa chiamato da fatidiche voci di pensatori e di poeti, che un tal volgo di servi abbia potuto in appena cinquant'anni, dal 1820 al 1870, acquistare una chiara e vigorosa coscienza di sè, della propria dignità di nazione, della propria grandezza civile e dei proprii destini, parve allora cosa che la Provvidenza divina avesse voluto, e, certo, a noi sembra opera di miracolo. La quale impressione anche si conferma, quando badisi per quale fortunosa vicenda e con quanta rapidità l'Ideale novellamente sorto siasi tradotto in realtà: superare le aspre dissensioni interne dei partiti e le audacie incomposte degli impazienti, vincere l'angoscia delle disfatte e lo sgomento delle paci improvvise, frenare e ricomporre in un disegno più ampio gli entusiasmi qua e là divampanti in opere eroiche,

sventar le mene e dileguare i sospetti dei governi esteri occhiuti e gelosi, riprender con pazienza nuova il filo interrotto e ritesser nel silenzio vigile la tela, assistere con animo forte e fiducioso sempre alla sparizione improvvisa del grande artefice e mago della diplomazia italica ed europea, cogliere con pronto senno e fortunata azione, se pur non sempre vittoriosa, il destro dei rivolgimenti europei; e in tutta quest'opera complessa spinosa delicata fragilissima, e pur vasta e grave, serbar alti i cuori, ferme le volontà, diritto lo sguardo, forte il braccio, equilibrato il pensiero: tale fu il miracolo, onde l'Italia nostra alta s'eresse novellamente maestra di civiltà al mondo.

Eppure quest'opera grande fu opera di uomini, e si rese possibile per due ordini di fatti principalmente: per le condizioni generali proprie del momento storico, che allora l'Europa attraversava, quando la scintilla del pensiero liberale correva da un capo all'altro incendiando gli spiriti e sollevando vampate di entusiasmo popolare; e per la attivissima propaganda intellettuale in senso liberale e nazionale, compiuta con ferma e alta fede da una pleiade di pensatori vigorosi, di poeti ispirati, di scrittori eloquenti. Fu anzi questo il fatto, che più d'ogni altro concorse alla palingenesi meravigliosa. Fu il pensiero, fu la parola, fu il *Verbo* quello che veramente redense l'Italia. Furono uomini di pensiero prima che d'azione quelli che il popolo dei morti svegliarono per la santa impresa; furono giovani cresciuti negli studî serii e profondi, faticosi e diuturni, nutriti di meditazione severa sulle vicende storiche della patria, abbeverati alla fonte della gloriosa classicità, corroborati da convinzioni filosofiche intorno all'efficacia educatrice e redentrice che ha l'idea nel cammino secolare della società. Furono uomini di pensiero educativo prima che d'azione politica quelli che il dì dell'appello uscirono dalle biblioteche e dalle scuole e tornaron dagli esigli per guidar nelle vie della città e sulle barricate

la rivoluzione o nei gabinetti della diplomazia tesser le fila della grande impresa.

Fu un problema d'educazione morale e civile prima ancora che di azione militare e politica quello che si presentò alla mente di spiriti come Giuseppe Mazzini e Vincenzo Gioberti, Camillo Cavour e Carlo Cattaneo, Gino Capponi e Niccolò Tommaseo, Cesare Correnti e Domenico Berti, Francesco De-Sanctis e Terenzio Manmiani, Carlo Tenca e Raffaello Lambruschini; e problema d'educazione rimase pur quando pareva che gli avvenimenti fortunosi e grandiosi della guerra, dell'amministrazione e della politica avessero gettato al fondo le umili questioni e annebbiate le luminose idealità morali, onde pure tutto il moto era incominciato; e problema d'educazione ancora adesso rimane quello che, o conteso o lacerato fra le parti e le fazioni, o sopraffatto dal polverone accecante delle passioni, sta pure alla base di tutta la ristaurazione politica e civile d'Italia.

Da umilissime origini prendono inizio le cose grandi. Prima che le menti dei nostri pensatori e maggiori e minori si levassero nel cielo della speculazione intorno ai massimi problemi dell'educazione nazionale, esse si eran fermate su quelle più modeste questioni che da vicino interessavano la vita del popolo e che meno sospetto potevan destare nei governi pavidi e retrivi. Dare ai fanciulli delle classi povere o delle campagne o delle città i primi necessari strumenti della cultura, e ad un tempo fornire loro le elementari nozioni del pensiero scientifico, e addestrarli agli abiti del vivere civile sembrava nei primi anni del secolo 19°, agli spiriti più colti e meglio veggenti, la più urgente necessità e la condizione fondamentale, e più innocente di ogni ulteriore elevazione. Lo stato di igno-

ranza, di superstizione e di rozzezza, in cui giaceva quasi tutta la popolazione rurale e gran parte di quella cittadina, l'abbandono in cui era lasciata quasi dovunque l'infanzia, che cresceva entro la rete delle costrizioni e dei divieti oppressivi, se non delle vessazioni inumane, la mancanza quasi assoluta di scuole, che non fossero quelle che il Parini aveva lamentate

> queruli recinti,
> ove l'arti migliori e le scienze,
> cangiate in mostri, in vane orride larve
> fan le capaci volte echeggiar sempre
> di giovanili strida,

eran tutti motivi che spingevano gli animi più colti, più liberi e più amanti del pubblico bene a rivolgersi ai problemi della educazione. D'altra parte le notizie che giungevano in Italia del rinascimento pedagogico che si andava compiendo all'estero, specialmente in Isvizzera col Pestalozzi, col Girard, col Naville, col Fellemberg; in Inghilterra per opera dell'Owen, del Bell, del Lancaster, del Brougham, con la creazione di nuove scuole, l'invenzione di metodi didattici e la diffusione di opere educative, suscitavano un acutissimo interesse, un desiderio inquieto di viaggiare all'estero per conoscervi le benefiche istituzioni e di tentare di promuovere pure in Italia un movimento analogo di redenzione civile e morale delle classi popolari. E fu questa la forma più modesta e politicamente più innocua, sotto cui si manifestò fra il 1820 e il 1840 l'anelito del liberalismo patriottico dei migliori spiriti d'Italia.

Due regioni principalmente furono il campo d'azione del movimento pedagogico: il Piemonte e la Toscana, affini fra di loro per una certa comune impronta di autonomia di fronte all'Austria e per una certa comune tradizione di buoni metodi amministrativi. A Torino come a Firenze, e nelle minori città del Piemonte, Alessandria, Asti, Casale, Novara, come

nelle minori di Toscana, Pisa, Lucca, Livorno, un manipolo di uomini nobili di sangue e d'intelletto diede opera attivissima con sforzi ora individuali ora collettivi a promuovere l'elevazione civile del popolo per mezzo delle scuole. E due furono i problemi sui quali la loro attenzione si raccolse: la creazione delle nuove scuole elementari, e l'educazione dell'infanzia. Il primo problema costituiva veramente allora, nei primi anni del secolo, uno degli aspetti più interessanti e più dibattuti dalla più vasta questione sociale. Si trattava di creare proprio dalle fondamenta, e non soltanto in Italia, ma anche nelle più progredite terre di Svizzera, di Germania, di Francia e d'Inghilterra, l'istituto educativo primario reclamato dalle grandi masse di popolo, che si affacciavano con i nuovi reggimenti liberali e il sorgere della grande industria, alla vita politica e civile. Si trattava di aprire le aule, di trovare i maestri, di escogitare i metodi, di apparecchiare le suppellettili, di collegare gli sforzi privati e i pubblici per la generosa impresa. Ora all'Inghilterra e alla Svizzera, come già accennai, principalmente si badava, un pò per la maggiore affinità che i liberali trovavano fra le loro idee e le istituzioni di quei paesi, un pò perchè veramente colà il movimento pedagogico aveva fatto reali e conclamati progressi. In Inghilterra sembrava che il problema della pronta e sicura istruzione educativa delle grandi masse di popolo avesse trovata la sua soluzione colle scuole di mutuo insegnamento, organizzate per la prima volta, sebbene con intento alquanto diverso, da Giovanni Bell e da Andrea Lancaster, i quali in grandi aule accoglievano centinaia di scolari, divisi in sezioni, affidate ciascuna a uno scolaro più anziano e più istruito, e tutte dominate e dirette dal gesto di un maestro, che dall'alto della sua cattedra dettava con segni i suoi ordini e ne otteneva una regolare e precisa esecuzione da tutta quanta la scolaresca. Per quanto possa oggi apparire difettosa oppressiva mec-

canica quella organizzazione scolastica, certo è che essa aveva il grande vantaggio allora di rendere possibile in breve tempo la istruzione nei primi elementi del leggere e dello scrivere a parecchie centinaia di alunni, dava loro il primo senso della disciplina e dell'ordine civile, li esercitava nella lingua nazionale, li avviava ad essere più consapevoli membri della vita sociale.

Onde allo scopo di istituire scuole di mutuo insegnamento, che alcuni dei nostri Italiani avevan visto funzionare in Inghilterra e in Francia, si fondarono società e si raccolsero fondi in Piemonte, in Toscana e persino in Lombardia e nel Veneto, dove il governo tedesco non riusciva a scorgere, forse, le finalità profondamente nazionali e liberali che s'annidavano sotto quelle modeste iniziative. Mentre infatti a Firenze il marchese Cosimo Ridolfi e il marchese Gino Capponi, a Racconigi il principe di Carignano, a Carmagnola Domenico Ferrero fondavano le Società per le scuole di mutuo insegnamento, mosse analoghe compivano in Milano due dei maggiori patrioti, destinati più tardi a esser vittime delle feroci persecuzioni austriache, il conte Federico Confalonieri e il conte Porro Lambertenghi, assecondati dal marchese Litta e da altri parecchi. Ma mentre le Scuole del Piemonte e di Toscana, più o meno prosperando, potevan svolgere in qualche modo la loro azione; quelle di Lombardia dovevan chiudersi rapidamente: lo stesso Confalonieri in una sua lettera al Capponi del novembre 1820 (1) scriveva: « Le Scuole già ti dissi che furon per decreto della Camera aulica colpite d'anatema: le sole due di Milano furono rispettate, perchè le sole munite da prima della vicereale e governativa sanzione ». Del resto anche in Piemonte il partito reazionario, spalleggiato dai Gesuiti, moveva una sorda guerra alle Scuole

(1) *Memorie e lettere di F. Confalonieri*, vol. II, pag. 96. Milano, Hoepli, 1890.

di mutuo insegnamento, nelle quali vedeva un istrumento di irreligiosità e di rivoluzione. Si può quindi facilmente pensare che sorte doveva spettare anche in Torino e nelle minori città piemontesi a tali Scuole, quando, dopo i moti del '21, infuriò la politica reazionaria. Molte si chiusero, altre languirono; solo in Toscana lo zelo operoso di uomini come il Lambruschini, il Capponi, il Mayer, e le meno illiberali condizioni di vita politica riuscirono a mantenerle tuttavia. Ma il pensiero liberale-nazionale che le aveva ispirate, dovette aprirsi nuove strade per affiorare più in là, più ricco di esperienza e più fecondo di moti.

Infatti per quasi tutto il ventennio successivo al 1821, che fu di cupa e dura reazione, il problema dell'educazione non tanto si ripresenta in opere e tentativi di organizzazione scolastica, quanto piuttosto in discussioni e pubblicazioni circa i metodi d'insegnamento. Era principalmente vivo negli spiriti il dibattito fra l'indirizzo pestalozziano, che voleva fondare l'opera direttiva esclusivamente sulla intuizione sensibile e si serviva dell'aritmetica e del calcolo come di istrumento essenziale, e l'indirizzo girardiano, che invece fondava l'insegnamento educativo sulla lingua materna, considerata come veicolo e istrumento per la formazione della mente e del cuore. Dei due indirizzi il primo, che aveva trovato in Italia il suo più autorevole sostenitore in Gian Domenico Romagnosi, cedeva il posto al secondo, sia perchè il pensiero pedagogico di padre Girard era più affine all'indole degli italiani, sia perchè l'istituto di Friburgo, che era stato celebrato da parecchi dei nostri educatori, sopravviveva a quelli un giorno più celebri, ma poi decaduti, del Pestalozzi, ed infine perchè il principio della lingua materna o nazionale, posta a fondamento dell'educazione, rispondeva meglio di ogni altro al pensiero intimo dei patriotti-educatori, che era quello di creare, attraverso all'esercizio della lingua, la coscienza della unità nazionale. Così accadde che il Lam-

bruschini, il Mayer, il Tommaseo e il Capponi in Toscana, il Boncompagni e il Troya in Piemonte, l'Aporti in Lombardia inclinassero più per il Girard che per il Pestalozzi, e nei giornali, nei libri di educazione, nei testi scolastici poggiassero essenzialmente sullo studio della lingua, sull'apprendimento dei vocaboli, sull'esercizio dell'espressione verbale per l'istruzione educativa. Dal che parve derivare, e derivò infatti più tardi, il difetto principale e più grave di tale indirizzo, cioè il verbalismo vuoto; ma non si può disconoscere che tanto dal punto di vista propriamente pedagogico che da quello patriottico vi erano ragioni profonde e buone per accettarlo. Poichè è innegabile che l'apprendimento e l'esercizio della lingua nazionale, quando sia fatto in intima connessione con il processo educativo, è maggiormente adatto a formare le menti, a coltivare i sentimenti, a svegliare e nutrire la coscienza della nazionalità. Ora, fu appunto l'influenza del Girard quella che, incontrandosi con le correnti del liberalismo patriottico moderato, determinò, principalmente in Piemonte, un nuovo moto pedagogico, che dal 1837 circa, quando Carlo Alberto dava i primi segni di una nuova politica più affrancata dalle influenze gesuitiche e reazionarie, si svolse ininterrotto e sempre più intenso fino alla ripresa cavourriana della rivoluzione liberale.

Incominciarono alcuni nobili piemontesi, fra i quali erano Carlo Boncompagni, Cesare Alfieri, Giuseppe Manno, Federico Sclopis, Camillo Cavour, Carlo Pinchia, Carlo Cadorna, tutti informati o indirettamente o direttamente per visite fatte alle istituzioni educative dell'Inghilterra e della Svizzera (il marchese Capponi per es. aveva visitati nel '20 gli istituti di Yverdun, di Friburgo, di Hofwyl, e il Conte di Cavour pure era stato nel 1833 a visitare l'istituto del Fellemberg a Hofwyl), incominciarono, dico, essi nel 1838 a raccogliersi in società per ottenere dal Re il consenso alla istituzione di pub-

bliche scuole infantili già privatamente iniziate nel 1825 dal marchese Barolo, nel 1834 in Chieri per opera del conte Viale, e nel 1837 in Rivarolo Canavese per opera del sen. Maurizio Farina.

« Questa nostra città, (scrivevano quei generosi torinesi rivolgendosi al loro Re) illustre per tanti monumenti della pietà dei nostri maggiori non doveva essere l'ultima ad accogliere le scuole infantili, i cui vantaggi furono così universalmente sperimentati.

« ....Giacchè, pur troppo, tra coloro che non vanno elemosinando il vitto, molti sono impossibilitati ad educare e ad istruire i figliuoli, è da desiderare che, accanto agli ospizi destinati alla virilità inabile al lavoro, ed alla vecchiezza abbandonata e deserta, si apra un asilo, dove l'infanzia ripari dall'ignoranza e dal vizio, che fanno tanti infelici ».

E l'approvazione sovrana di lì a poco venne; onde i primi asili pubblici e gratuiti per i poveri si apersero nei vari rioni della città, e poi rapidamente si propagarono nel Canavese, nel Pinerolese, nel Monferrato, in Lomellina, tutti informati a quei principii di educazione morale e religiosa per mezzo degli esercizi linguistici, che il Buoncompagni stesso illustrava in un suo volume pubblicato nel 1839, e in altre operette posteriori.

Nel medesimo tempo un altro aspetto del problema pedagogico veniva posto in luce. Se per un lato, cioè per il riguardo pratico sociale, era necessario raccogliere i mezzi ed esperire le pratiche per l'istituzione degli Asili e delle prime Scuole, per un altro lato era pur necessario provvedere il maestro adatto a compiere l'opera educativa. L'esperimento fatto con le Scuole lancasteriane, dove lo scolaro anziano e più istruito diventava esso stesso maestro dei suoi minori compagni, non aveva dato buoni frutti; la necessità di preparare un maestro vero, cioè consapevole della sua funzione, era evidente. Ma creare un maestro voleva anche dire organizzare in forma

scientifica quei principii metodici che andavano, direi così, fluttuando nell'aria, cioè negli spiriti ansiosi di rinnovamento educativo, ma che non avevano ancora trovata la loro formulazione e deduzione riflessa e logica. Ecco, dunque, come il problema pedagogico si andava determinando in due nuove esigenze: la formazione del maestro, la enunciazione del metodo. E infatti in tal senso si diresse quasi tutta l'attività educativa di quel tempo: dal Lambruschini, che nel 1836 fondò il suo famoso giornale: « *La guida dell'Educatore* », al Rosmini, che nel 1839 incominciava quell'opera insigne, pur troppo non condotta a compimento, sul *Principio supremo della metodica;* dall'Aporti, che nel 1833 pubblicò il suo famoso *Manuale di educazione ed ammaestramento per le Scuole infantili,* al Boncompagni, che nel 1838 pubblicava il suo utilissimo *Manuale di Scuola preparatoria,* e infine al Capponi, che nel 1841 dettava quei suoi concettosi e profondi *Pensieri sull' Educazione.* Il proposito in fondo, rimane, pure attraverso a tanta varietà di opere, sempre il medesimo: rischiarare con le luci della coscienza riflessa e dell'arte consapevole la via di quel maestro che si andava cercando per le Scuole nuove, destinate a redimere dall'ignoranza il popolo italiano e a creargli, con il dominio della lingua nazionale, il senso vivo e operoso della ineluttabile ascensione della Patria verso migliori destini.

Ma il paese, dove il problema uscì dal campo delle discussioni ed elucubrazioni dottrinarie per entrare nella realizzazione, fu il Piemonte. Poichè qui, infatti, il genio del popolo e le migliorate condizioni della vita politica portavano naturalmente a tradurre in pratica un primo saggio di quella scienza del metodo, onde doveva uscire foggiato il maestro. Carlo Alberto non poneva ormai più resistenza alle correnti liberali reclamanti anzitutto la diffusione della cultura; giornali e riviste andavano esprimendo i voti e le speranze degli spiriti migliori per l'elevazione

del popolo; occorreva, dunque, tentare e agire. Infatti nel 1840 il Magistrato della Riforma, cioè il Ministero dell'Istruzione, si arrese alla domanda di un valoroso educatore, che già per le sue idee liberali aveva sofferto persecuzioni durante il periodo precedente, voglio dire di Vincenzo Troya, il quale chiedeva di essere incaricato di reggere due Scuole elementari di proposito istituite nel Collegio di S. Francesco da Paola, per potere sulla base dell'esperienza svolgere un commento critico del metodo didattico. Il successo fu tale che non solo a Mondovì e a Cuneo si chiese di istituire una analoga Scuola di metodo, ma in Torino stessa si volle dare maggiore solennità e significato alla nuova costituzione, chiamando a presiederla nel 1844 quel maestro lombardo, che non solo per i suoi libri e per i suoi asili istituiti a Cremona aveva conquistata fama di esperto e dotto conoscitore di metodi educativi, ma che per i suoi sentimenti liberali era caro agli spiriti più nobili e più colti di Lombardia e di Piemonte, e che, appunto per ciò, era avversato fieramente dai Gesuiti e dall'Arcivescovo Franzoni. Ma tutte le opposizioni delle fazioni retrograde, che dipingevano l'Aporti e i suoi metodi come strumenti e segni di sovvertimento civile, si infransero contro i nuovi indirizzi di governo, che ormai s'andavano maturando nell'animo di Carlo Alberto, mirante all'Austria e ai puntelli clericali e gesuitici dell'Austria, come al proprio vero e unico bersaglio. Così la Scuola dell'Aporti apparve, e fu veramente, una istituzione politica, che attrasse a sè le simpatie e le speranze dei liberali, e può considerarsi, per avventura, come il primo di quegli avvenimenti politici culturali, onde si annunciava all'Italia il nuovo atteggiamento dello Stato Sardo di fronte al problema della redenzione nazionale. Grande fu il successo dell'Aporti, non solo perchè ad udire le sue lezioni accorreva il fiore della cittadinanza torinese, ma anche perchè il seme da lui gettato fruttificò largamente ingenerando altri corsi

analoghi per la preparazione del maestro. Così accadde che Scuole provinciali di metodo si istituirono rapidamente in quasi tutti i minori centri del Piemonte: nel 1846 a Saluzzo, Cuneo, Novara, Vercelli; nel 1847 a Casale, Nizza, Ivrea, Alba, Mondovì, Mortara, Pallanza, Pinerolo; nel 1848 ad Alessandria, Asti, Biella, Chiavari, Oneglia, Varallo.

Il moto educativo andava, dunque, facendosi sempre più intenso quanto più si procedeva verso l'eroico e magnifico, per quanto infortunato, sbocco di tutto quel movimento di pensiero e di azione, del quale il problema educativo era stato, ed era tuttora, parte importantissima ed essenziale.

II.

Mentre i cittadini piemontesi con ormai liberi moti, e quelli di Toscana e di Lombardia con più avvedute maniere, andavano gettando le basi del rinnovamento scolastico-educativo del popolo, i loro stessi animi si andavano nutrendo del più alto e più ricco pensiero che scendeva da menti superiori, per le quali il problema strettamente tecnico delle scuole, del metodo, del maestro, del libro, si slargava in un vastissimo problema politico e filosofico. Dalla necessità della nuova scuola si era passato a sentire la necessità del nuovo maestro, e del modo di formarlo, ma in realtà questo problema non era risolvibile se non in dipendenza di uno più profondo: come si formerà il maestro, se non gli si darà un'anima, una fede? Come è possibile insegnare una scienza del metodo e costruire su di essa una tecnica della scuola, quando manchi il presupposto fondamentale: la coscienza, la volontà, l'anima del maestro? E come è possibile creare l'anima del maestro, quando non gli si proponga un fine, anzi il fine supremo della sua

condotta di maestro e di cittadino, e non gli si accenda in petto la fiamma d'amore per quella idealità suprema? Ecco come il problema strettamente scolastico si ampliava in un maestoso problema filosofico e politico: filosofico, perchè bisognava giustificare dinanzi alla ragione il principio direttivo e informativo della condotta del maestro; politico, perchè un tal principio, nell'atto medesimo in cui creava la coscienza del maestro e del cittadino, segnava le vie della nuova politica. Non tutti vedevano questi intimi e necessarii legami del problema pedagogico col problema filosofico e col problema politico; non tutti riuscivano a trasfigurare quello in questo; anzi molti ne rifuggivano, come da tentazioni deviatrici. Ma alcuni spiriti ben vi giungevano, e dall'alto delle cime raggiunte additavano le nuove vie agli Italiani e affrontavano in una forma più radicale e profonda il grande e assillante problema dell'educazione. Onde essi furono i veri Maestri nel senso più austero e più nobile della parola.

Maestri anche nel senso più modesto e usuale furono Vincenzo Gioberti e Giuseppe Mazzini, perchè l'uno a Torino prima, e a Bruxelles poi dal 1834 al 1848, esercitò il magistero educativo in scuole per adolescenti, e l'altro a Londra dal 1841 al 1848 raccolse intorno a sè con amore evangelico e con luminoso pensiero i fanciulli italiani poveri e vagabondi; ma essi si levarono da quegli umili uffici alla superba posizione di veri Maestri della nazione italiana, annodando con vigoroso pensiero il problema educativo col problema politico, e ambedue col problema filosofico.

Usciti e il Gioberti e il Mazzini dallo Stato Sardo, perseguitati e bàttuti ambedue dalla tempesta della reazione, esuli ambedue per lunghi anni, immersi ambedue nelle meditazioni e negli studii, scrittori eloquenti e profetici gettarono ambedue le loro parole di fuoco all'Italia, predicando, come Maestri ispirati, il nuovo Verbo proprio mentre i minori italiani anda-

vano ricercando attraverso le scuole, i metodi, le discussioni, i congressi, le vie della risurrezione. Era un problema pratico che da questi si tentava di risolvere in modo immediato e con varii provvedimenti; era invece un problema in apparenza soltanto teorico quello che il Gioberti affrontava col suo *Primato* e che il Mazzini toccava coi suoi varii *Scritti letterarii, politici e religiosi,* ma in realtà questi grandi dall'alto più profondamente vedevano e andavano dritto al cuore della questione. E più largamente e più intensamente di ogni altro essi agirono.

Quando il Gioberti a Bruxelles nel 1840, scrivendo la sua *Introduzione allo studio della filosofia,* lamentava che « le miserie del genio provinciale » albergassero « in Piemonte più che altrove, e che una gran parte dei Piemontesi » non sapessero « ancora di essere Italiani », aveva l'occhio al problema dell'educazione come a quello allora più urgente. « La necessità dell'educazione, scriveva, è così manifesta che non ha d'uopo di prova. Imperocchè l'educazione, essendo il modo di trasformare in abiti, per mezzo di atti successivi, le potenze dell'individuo, in ordine al suo fine, è tanto necessaria alla felicità dell'uomo, quanto lo stesso incivilimento. Anzi si può dire che l'educazione è la civiltà degli individui, come la civiltà è l'educazione dei popoli ». E accennando ai Gesuiti soggiungeva: « l'educazione affidata a soli ecclesiastici, basta a disciplinare dei monaci, non basta a fare dei cittadini ». Per la formazione dei quali, invece, occorre « che il governo, la cui azione oggi si vuol ridurre alle leggi, ai giudizi e alle faccende, sia sovratutto investito del supremo potere educativo, il quale, pericoloso alla libertà nei governi cattivi, le torna utile, anzi necessario, nei governi buoni. Ora il governo non può educare il popolo, se l'educazione non è pubblica; imperocchè le istituzioni private, sendo di necessità imperfettissime, possonó avere il nome della cosa, non la sostanza di essa ».

Ma l'esigenza della educazione pubblica, così nettamente affermata dal Gioberti, doveva trovare il suo soddisfacimento e la sua necessaria integrazione in un altro concetto, ancora impreciso nella *Introduzione allo studio della filosofia,* luminoso invece e centrale in quell'altro magnifico frutto del primo esilio giobertiano, che fu il *Primato.* Era il concetto della nazionalità, e cioè della unità religiosa, etnica, morale, civile della nazione italiana, su cui doveva poggiare il Risorgimento d'Italia, e a cui pertanto doveva informarsi la nuova pubblica educazione. È vero che il Gioberti allora subordinava il concetto della unità nazionale a quello della confederazione presieduta dal Papa, ma è altrettanto, e anzi più vero, che egli a tal pensiero giungeva perchè vedeva nel Papato un « principio sommamente nostro e nazionale, perchè creò la nazione ed è radicato in essa da diciotto secoli ». Ma quando più tardi, ammaestrato dalla dolorosa esperienza, nella quale avea visto naufragare irremissibilmente il suo meraviglioso sogno di un'Italia redenta dal Papato a libertà civile e indipendenza politica, Vincenzo Gioberti, esule di nuovo e profeta, nel *Rinnovamento civile* mirava allo Stato nazionale, che doveva uscire dalla egemonia piemontese, allora il concetto della pubblica educazione gli si ampliava in una finalità più ricca di contenuto e più concreta, in quella cioè di un rinnovamento italiano inserito nel rinnovamento europeo e poggiante su tre idee fondamentali: « la maggioranza del pensiero, la costituzione delle nazionalità e la redenzione delle plebi ». E traeva di lì la necessità di un'opera educativa come primaria ed essenziale funzione per un tale Stato, e il dovere di un'istruzione gratuita verso le classi povere, senza la quale, diceva, « non vi ha governo libero e civile che sia degno di questo nome ». Così il concetto di una scuola elementare pubblica gratuita rivolta a elevare le plebi verso la loro redenzione civile costituiva una delle più significative conclusioni,

a cui il pensatore fosse giunto, e che egli dall'esilio doloroso, in cui s'andava spegnendo la nobilissima esistenza, legava all'Italia come una delle gemme di quel meraviglioso testamento spirituale, che la nuova generazione doveva raccogliere e far suo.

In modo analogo per un lato, ma in modo ben diverso per un altro si presentava il problema educativo all'altro grandissimo Maestro del nostro Risorgimento, a Giuseppe Mazzini, al quale oggi con rinnovato unanime culto ritornano gli Italiani. Analogo nel senso che anche per lui, come per il Gioberti, il problema politico d'Italia era essenzialmente un problema d'educazione; nè questo poteva, a sua volta, concepirsi ristretto nelle anguste pareti di una scuola, ma si ampliava necessariamente nella formazione della coscienza nazionale; e ambedue, il problema politico e l'educativo, traevano alimento e forza per la loro soluzione da una visione filosofica essenzialmente spiritualistica della vita e della storia. Ma ben diversamente il problema dell'educazione si presentava al Mazzini, e si presentò sempre con rettilinea precisione in tutta la sua lunga e meravigliosa carriera di agitatore, di apostolo, di esule, di dittatore; ben diversamente, in quanto egli concepiva la finalità educativa come determinata bensì dalla nazione, ma non conchiusa ed esaurita in essa; e concepiva l'opera dell'educazione come spettante bensì allo Stato, ma originante dal popolo, fatta per il popolo. « Perchè, gridava ai giovani fin dal 1832, perchè non promovete con sacrifici d'ogni genere l'istruzione elementare, la diffusione dell'insegnamento popolare? Perchè non vi fate voi nelle vostre campagne maestri di lettura ad alcuni degli uomini di montagna? Perchè non rappresentate al popolo i suoi fasti antichi nei quadri, nei libercoletti, negli almanacchi, in tutti i modi che possono uccidere la tirannide? Perchè non viaggiate a portare di paese in paese e di villaggio in villaggio la *voce di fuoco?* V'arde il furore di patria che ci ha consacrati

a un' idea? I vostri passi siano tra le moltitudini ». Però, costituito lo Stato sulla base della nazione o del popolo nazionalmente unificato e consapevole, spettano allo Stato, proclamava il Mazzini nel 1833 e sostenne poi sempre, « le norme per rendere universale, obbligatoria, uniforme nella direzione generale l'*Educazione nazionale*, senza l'unità della quale non esiste nazione ». E non esiste neppure umanità, perchè la nazione è un anello necessario di quell'aurea catena che per una legge divina, esprimentesi nella coscienza religiosa del Dovere, trae l'uomo dal suo atomistico individualismo alla unità della patria prima, alla santa alleanza dei popoli poi, alla sintesi finale dell'umanità in ultimo. « Noi, predicava con apocalittica visione Giuseppe Mazzini nel 1835, crediamo nell'Associazione, che non è se non la credenza *attiva* in un solo Dio, in una sola Legge e in un solo Fine, come nel solo mezzo posseduto da noi per tradurre il vero in realtà, come in metodo del Progresso, come nella sola via esistente di perfezionamento, così che al più alto grado possibile di progresso umano debba corrispondere la più vasta formula possibile d'associazione conquistata e praticata. Crediamo quindi nella *Santa alleanza dei popoli,* come quella ch'è la più vasta formula d'associazione possibile nell' Epoca nostra — nella *libertà* e nell'*eguaglianza* dei popoli, senza le quali non ha vita associazione vera — nella *nazionalità* ch'è la coscienza dei popoli, e che assegnando ad essi la loro parte di lavoro nell'associazione, il loro ufficio nell'*Umanità,* costituisce la loro missione sulla terra, cioè la loro individualità, senza la quale non è possibile libertà nè uguaglianza — nella santa *Patria,* culla delle nazionalità, altare e *lavoreria* per gli individui che compongono ciascun popolo ». Cosicchè il problema e il programma dell' educazione nazionale si slargava necessariamente in un vastissimo programma di educazione umana, moralmente obbligatorio perchè derivato dalla stessa Legge del

Dovere che domina le coscienze, e religiosamente improntato, perchè la legge del Dovere ci riporta al suo principio supremo, a Dio, creatore e legislatore del mondo degli spiriti.

I due grandi Maestri segnavano così dall'esilio all'Italia le linee fondamentali, i principii e il fine della grande opera di redenzione nazionale, che era tutta quanta un'opera di educazione. Ma il tempestoso svolgersi e il tragico conchiudersi del primo grandioso conato di redenzione fra la disfatta di Novara, la caduta eroica di Roma e la resa di Venezia affamata, impedirono a quel vasto programma di tradursi in opere legislative e politiche; non rallentarono però il moto fatale, onde quelle idee penetravano nelle coscienze suscitando bensì dissensi e discussioni, ma preparando a ogni modo la felice riscossa durante il decennio successivo.

III.

Il problema dell'educazione infatti permane in prima linea negli anni dal 1850 al 1860, pur presentandosi in veste nuova ed esplicandosi in altre forme d'azione. Fu il periodo quello in cui, conquistati ormai gli animi dei migliori all'idea delle libertà, della nazionalità e dell'indipendenza politica d'Italia, si dovevan cercare e battere le vie, per le quali tali conquiste ideali potessero tradursi in opere concrete. E molteplici moti si ebbero. Società, riviste, opere educative per un lato; discussioni, polemiche e azione legislativa per l'altro: confluenti ambedue i moti al fine ultimo di risolvere nel problema dell'educazione lo stesso problema politico della redenzione nazionale.

In Torino nel 1849, subito dopo il disastro di Novara, sorgeva la *Società d'istruzione e d'educazione,*

che, capitanata da Vincenzo Gioberti, annoverava nelle sue file Domenico Berti, Giovanni Antonio Rayneri, Gianmaria Bertini, Pietro Albini, Domenico Carutti, Carlo Bacchialoni, Giuseppe Barberis, Domenico Capellina e altri molti. Da essa rampollarono rapidamente i comitati provinciali di Mondovì, Mortara, Voghera, Vercelli, Genova, Susa, Biella, Alessandria, Asti, Acqui; di essa fu interprete il *Giornale d'istruzione e d'educazione* redatto da valorosi scrittori con larghezza di cultura e ricchezza di esperienza; e di essa infine furono espressione i congressi annuali di Torino (1849), Genova (1850), Alessandria (1851), Asti (1852), con larga partecipazione dei soci, fra i quali erano ministri, deputati, senatori, docenti universitarii, maestri elementari, alti impiegati dello Stato, emigrati dalle altre regioni d'Italia, tutti convinti dell'intima colleganza fra i problemi dell'istruzione e dell'educazione per un lato e quello supremo della redenzione d'Italia per l'altro. « Uniamoci, esclamava il Rayneri conchiudendo il discorso d'apertura del primo Congresso. Ripetiam questa voce e scorra non solo dal Varo alla Macra, dalle sponde del Verbano a quelle del Ticino, ma spingasi e rimbombi di vetta in vetta dalle Alpi alla Sicilia, dall'uno all'altro mare. Possibile non è l'unione politica? Ebbene sorga e giganteggi in tutta la sua potenza l'unione morale, l'unione degli intelletti, l'unione dei cuori che aspirano al perfezionamento proprio ed a quello dei figli » (1). E con analoghe parole concludeva nel 1852 il suo eloquente discorso inaugurale del congresso di Asti il deputato Cadorna: « Coraggio, adunque, coraggio! Uniamoci nel comune scopo: non separino le piccole divergenze coloro, che hanno comune l'amore dell'Italia e della libertà; e noi facciamo con fede e con costanza il nostro do-

---

(1) *Giornale d'istruzione e d'educazione*, I, 632.

vere, dedicando l'opera nostra a benefizio dell'istruzione e dell'educazione » (1).

Ma l'intenso e fervido moto di rinnovamento scolastico ed educativo, che ormai correva per tutto il Piemonte dalla capitale al più piccolo borgo e investiva tutte le classi sociali e tutti i problemi pedagogici, da quello degli asili a quello della Università, dal problema del metodo a quello della organizzazione scolastica, non si svolgeva senza opposizioni; chè anzi il suo stesso impeto rinnovatore e la vastità della sua sfera d'azione urtava consuetudini, credenze inveterate, pregiudizi formidabili, autorità scontrose, interessi coalizzati, onde « le accuse piombavano spietate, virulente: denigrate le intenzioni; caricati di vituperii quanti lavoravano intorno al nuovo edifizio dell'educazione nazionale; gettato il sarcasmo e lo scherno sui nuovi ordinamenti scolastici, sui programmi d'insegnamento, sui libri di testo, su tutta la nuova metodica, e la stessa scuola di metodo accusata di essere tralignata in setta » (2). Le solite calunnie, che si ripetono sempre da chi nella povertà e nella bassura della propria maligna e impotente ignoranza non sa levare lo sguardo verso la luce calma e serena di chi, innamorato di una nobile idea, vive e opera per essa.

Intanto, però, il problema dell'educazione nazionale, che, imposto dalle menti migliori alla pubblica opinione, era salito dalle scuole elementari alla Accademia e al Parlamento, appassionava in discussioni quotidiane gli uomini di studio e gli uomini d'azione, i giornalisti e i politici, e veniva portato più volte al cimento della tribuna parlamentare. La politica attiva dei partiti lo aveva ormai afferrato, e se, da una parte, riusciva a spingerlo così verso la sua risolu-

---

(1) *Giornale cit.*, IV, 586.

(2) ALLIEVO, *La pedagogia italiana antica e contemporanea*. Torino, 1901, pag. 91.

zione legislativa, da un'altra parte lo straziava entro le sue polemiche di spesso annebbiatrici. Così accadde che la grande questione della libertà d'insegnamento, a cui il contrasto fra il partito liberale e il reazionario dava esca, e che le vicende scolastiche e politiche di Francia rinfocolavano, fu agitata allora nei giornali e nelle riviste, nelle discussioni accademiche e parlamentari con grande passione, nè sempre con uguale chiarezza di impostazione e di concetti. Se i clericali volevano la libertà d'insegnamento a tutto loro beneficio con esclusione dell'insegnamento dato dallo Stato, i liberali d'altra parte non potevano non ricordarsi del pensiero già espresso dal Gioberti quando diceva: « l'educazione vera e perfetta vuol essere pubblica; perchè solo i governanti (quando siano buoni) si trovano in grado di conoscere appieno i sussidi opportuni e di metterli in opera. L'educazione domestica può formare l'uomo privato: la civile è la sola che possa formare il cittadino » (1) nè potevano ignorare il pensiero di Mazzini, il quale aveva nel 1833 proclamato che « concedere a *ogni* cittadino il diritto di comunicare agli altri il proprio programma e contendere alla Nazione il dovere di trasmettere il suo è contraddizione inintelligibile in chi vuole l'Unità nazionale, ridicola in chi sancisce unità di monete, pesi e misure per tutti. L'Unità *morale* è ben altrimenti importante che non l'unità *materiale;* e senza Educazione nazionale quell'Unità morale è impossibile: l'anarchia inevitabile ». Ma i liberali del 1851 fra di loro battagliavano circa il modo di applicare la libertà d'insegnamento: da una parte il giornale di C. Cavour e di L. Carlo Farini, il *Risorgimento*, con i suoi confratelli *l'Opinione* di Giácomo Dina e la *Croce di Savoia* in cui scriveva Domenico Berti; dall'altra il giornale dei democra-

---

(1) GIOBERTI, *Introduzione* etc., I, 2, 197 (ediz. Capolago, 1848).

tici *il Progresso*, dove Bertrando Spaventa polemizzava con vigorosa dialettica. E se gli uni sostenevano, come diceva il Berti, che « la libertà d'insegnamento è la sovranità della ragione nell'ordine del pensiero », gli altri opponevano: « ma quando noi vediamo che, sottesso alla invocata libertà d'insegnare non sarebbe punto più la sovranità della ragione, ma la sovranità dell'Autorità, ma l'indiscutibilità della tradizione, allora noi per l'amore medesimo della sovranità della ragione ripudiamo, non la libertà, ma quelli che in nome della libertà vorrebbero il privilegio di mantenere la servitù spirituale » (1). Ma fra i contendenti sedeva arbitro il conte di Cavour, quel medesimo che in gioventù aveva viaggiato all'estero per studiare le libere istituzioni educative di Svizzera e d'Inghilterra e nella sua Torino aveva promossa la istituzione dei primi asili e delle prime scuole elementari, ma che ora aveva la responsabilità del governo in uno Stato liberale. Sedeva arbitro, e dall'alto della sua tribuna di Presidente del Consiglio in Parlamento sentenziava: « Per la libertà d'insegnamento alcuni possono pretendere l'applicazione la più larga, la più assoluta del principio, cioè l'insegnamento abbandonato interamente, assolutamente ai privati, sia isolati che uniti in volontarie associazioni; oppure si può intendere un insegnamento dato dalla Società per mezzo del Comune, della Provincia, dello Stato; ed accanto a questo insegnamento che chiamerò ufficiale, sociale, pubblico, quello fornito dai privati, i quali possono impartire l'insegnamento sia isolatamente, sia riuniti in associazione. Io credo che nessuno in questa Camera voglia farsi propugnatore del primo sistema.... Io credo, concludeva, di aver dimo-

(1) B. Spaventa, *Le libertà d'insegnamento. Una polemica di settant'anni fa* con introduzione, appendice e note di G. Gentile, Firenze, ed. Vallecchi.

strato che il Ministero non avversa nè punto nè poco il principio della libertà di insegnamento, quando per la libertà d'insegnamento non si voglia escludere l'insegnamento fornito dallò Stato » (36-7).

E così dal grande Ministro restavano segnati con lucida nettezza i limiti e le condizioni della tanto contesa libertà, e ad un tempo la supremazia dello Stato. Su quella linea e dentro quel binario camminò poi sempre, può dirsi, la pòlitica dello Stato piemontese come attesta quella legge Casati del 13 novembre 1859 che, riassumendo quasi in sè lo sforzo e l'opera di quasi mezzo secolo di pensiero filosofico e politico, costituiva allora il frutto più maturo della concezione liberale, e si impone ancora adesso alla nostra ammirazione come un monumento di sapienza politica nel campo della organizzazione scolastica.

A tal punto si può dire che il problema educativo aveva compiuto ormai tutta la sua parabola. Sòrto nella coscienza degli spiriti più eletti come esigenza di cultura elementare per le classi del popolo e di tutela per l'infanzia negletta o maltrattata, svoltosi successivamente, in antagonismo con le tenaci resistenze, or subdole or violente, della consuetudine, della ignoranza e della paura, come problema per la costruzione della scuola e la formazione del maestro, si sollevò più tardi nelle più alte sfere della speculazione filosofica e si fuse nel fiammante blocco dell'idea nazionale traendone luci, splendori e vigorie possenti; penetrato infine nel complicato giuoco delle forze politiche riuscì ad imporsi al nuovo Parlamento della risorgente nazione come uno dei più urgenti e dei più gravi problemi, sui quali la mente dell'uomo di stato dovesse fermarsi per dare saldo assetto alla vita del Paese.

***

E ora che la Nazione, dopo l'immàne e vittorioso sforzo compiuto, va ricercando le nuove vie della pro-

pria ricostituzione economica e civile; ora che l'Italia, condotto a compimento quasi perfetto il magnifico disegno di unità politica delle proprie genti vaticinato da Dante, predicato da Gioberti e da Mazzini, si appresta a riaffermare nel mondo la genialità umana e universale della propria stirpe; ora infine che nel lavoro e nella pace assurgono a dignità civile, entro i confini conquistati dalla Patria e al di fuori nel vasto mondo, le falangi dei nostri operai e contadini forti e gentili, intelligenti e sobrii, non è forse ancora il problema educativo al centro della vita nazionale? Quanti aspetti ed elementi di esso lo sviluppo della vita ha ormai portato a maturità! L'istruzione professionale e l'educazione della donna, la difesa all'estero della cultura nazionale e la lotta contro l'analfabetismo all'interno, la correzione dei minorenni e l'educazione riparatrice, la diffusione degli asili d'infanzia e la moltiplicazione delle biblioteche popolari son tutti (e non sono questi soltanto) aspetti del vasto e complesso problema educativo che la nuova società italiana si trova dinnanzi e che deve pure affrontare e risolvere.

Ma al di sopra di tutte le questioni d'organizzazione amministrativa o d'indirizzo tecnico pedagogico, rimane sempre il grande fondamentale problema di tutto il nostro Risorgimento: il problema della coscienza nazionale! È veramente essa formata e salda? È essa formata nelle popolazioni delle nostre campagne di spesso appena illuminate dalla scarsa luce di una povera scuola, e in quelle delle nostre rumorose città così devastate dalle bufere delle passioni sovvertitrici? È essa formata la coscienza nazionale nelle stesse classi borghesi di spesso più avide di ricchezze, di agi, di potenza che non di splendori e di gloria per il proprio paese; di spesso agitate e straziate dai contrasti velenosi degli interessi, dalla invidia, dalle cupidigie di classi, di categorie, di gruppi di persone? È essa formata la coscienza nazionale negli stessi partiti politici che si

dilaniano non pure l'un con l'altro, ma anche fra i loro stessi accoliti inseguenti i varii beni di un potere che sfugge di mano appena sia tocco, e che diventa arma per le vendette sugli avversarii o specchio per l'incantesimo degli amici, anzichè istrumento di elevazione morale del popolo?

No; la coscienza nazionale, non torbida e non baldanzosa, non timida, ma non arrogante, non esasperata ma equilibrata, la coscienza nazionale salda e sicura di sè, rispettosa del diritto altrui e pronta alla difesa del proprio, una tale coscienza non si è ancora formata in Italia. Ed è forse la mancanza o la debolezza o la superficialità o la nervosa inquietudine di essa la causa prima e più profonda di tanti nostri guai. Ora, chi provvederà a rassodarla, a crearla dove manca, a raddrizzarla dove erri, a nutrirla dove si estenui e languisca, chi provvederà a tanto, se noi, dimenticando gli insegnamenti di Gioberti e di Mazzini, e dello stesso Cavour, lasceremo la scuola in balìa dei partiti, e negheremo allo Stato che rappresenta l'unità e il diritto e la forza e l'avvenire della nazione, il diritto e il dovere di formare attraverso alle nuove generazioni la nuova coscienza dell'Italia risorta a più grande vita? Indubbiamente un luminoso avvenire ci attende: abbiamo ingegno per costruirlo, virtù per meritarlo, volontà per conquiderlo; ma quell'avvenire di potenza civile, in cui le nostre più belle tradizioni e doti di bontà umana e di giustizia potranno rifulgere, ci sfuggirà di mano se non marceremo compatti verso di esso, devoti all'Idea, e non ai pingui interessi, ubbidienti al Dovere, e non alle pretensioni egoistiche, servitori della Patria santa e immortale, e non delle fazioni perverse e caduche.

INDICE